

UNIVERSITÉ DE GENÈVE  
INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

---

LES ÉCOLES EXPÉRIMENTALES  
ET  
LES PROGRÈS DE L'ÉDUCATION

THÈSE

PRÉSENTÉE A L'INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
DE L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE  
POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR ÈS SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
*Mention pédagogie*  
PAR

ELIE XIROTIRIS

LICENCIÉ ÈS SCIENCES DE L'ÉDUCATION

THÈSE N° 5

ATHÈNES  
IMPRIMERIE N. ALIKIOTIS & FILS  
1956



Digitized by the Internet Archive  
in 2026

UNIVERSITÉ DE SARRAË  
FACULTÉ DE SARRAË

LES ÉCOLES EXPÉRIMENTALES  
ET  
LES PROGRÈS DE L'ÉDUCATION

LE CROQUIS

CHATELAIN

CHATELAIN

CHATELAIN





UNIVERSITÉ DE GENÈVE  
INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

---

LES ÉCOLES EXPÉRIMENTALES  
ET  
LES PROGRÈS DE L'ÉDUCATION

THÈSE

PRÉSENTÉE A L'INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DE L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE

POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR ÈS SCIENCES DE L'ÉDUCATION

*Mention pédagogie*  
PAR

ELIE XIROTIRIS

LICENCIÉ ÈS SCIENCES DE L'ÉDUCATION

THÈSE N° 5



ATHÈNES

IMPRIMERIE N. ALIKIOTIS & FILS

1956

UNIVERSITÉ DE GENÈVE  
SCHOLA GENEVENSIS MDLIX

INSTITUT DES SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION  
PALAIS WILSON  
GENÈVE

DOCTORAT ES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

*L'Institut des Sciences de l'Éducation, sur le préavis d'une commission composée de MM. les Professeurs Robert Dottrens, Samuel Roller et Pedro Rossello, autorise l'impression de la thèse présentée par M. Elie XIROTIRIS, en date du 29 juin 1955, intitulée :*

**«Les écoles expérimentales et les progrès de l'éducation»**

*sans exprimer d'opinion sur les propositions qui y sont énoncées.*

Genève, le 7 octobre 1955

Un Directeur:  
ROBERT DOTTRENS

## AVANT-PROPOS

*L'élaboration et l'achèvement de ce travail tiennent, d'une part, à notre expérience de vingt trois ans de maître et d'inspecteur de l'enseignement primaire, et d'autre part, à l'esprit de travail qui règne dans l'Institut des Sciences de l'Education (J.J. Rousseau) de l'Université de Genève.*

*Nous allons garder, en effet, un souvenir profondément reconnaissant de tous les professeurs de cet Institut et des trois années d'études universitaires que nous avons eu le privilège de passer à Genève.*

*Nous désirons exprimer ici notre sincère reconnaissance particulièrement à nos maîtres, MM. les professeurs J. Piaget, Mlle B. Inhelder, P. Rossello et S. Roller dont nous avons suivi l'enseignement avec un très grand profit.*

*Notre gratitude va tout spécialement à M. le professeur Robert Dottrens, pour la peine qu'il a prise à suivre le présent travail au fur et à mesure de sa rédaction, pour l'aide qu'il nous a apportée par ses conseils clairs, précis et précieux et pour l'encouragement qu'il n'a cessé de nous témoigner par son intérêt affectueux et paternel, sentiments qui tiennent à la profonde humanité d'un éducateur qui a passé toute sa vie dans l'école, en contact quotidien avec l'enfant et le personnel enseignant.(1)*

*Athènes, novembre 1955*

*E.X.*

---

1) Nous adressons aussi les plus vifs remerciements à Mlle Alice Claret, qui nous a facilité notre tâche avec cette générosité de caractère qui lui est propre. Mlle Claret, ancienne élève de Decroly, ensuite professeur à l'Ermitage et dès 1939 Inspectrice de l'enseignement primaire du canton de Tubize (Belgique), a donné son expérience précieuse pour adapter et appliquer la méthode des centres d'intérêt aux écoles publiques de son canton. Vice-présidente en même temps de l'O.M.E.P., elle est à l'heure actuelle une des personnalités les plus respectées et les plus connues dans son pays et dans l'Europe occidentale.

Nous tenons à remercier enfin M.M. F. Hetmans, R. Chéron et A. Van Hemelryck, chefs d'écoles, en Belgique, Mlle F. Jasson, directrice de la Source, à Paris, M.M. Béguin, inspecteur et directeur de l'école du Mail, à Genève, et le corps enseignant des écoles dont nous parlons dans notre travail, qui nous ont aidé pour la réalisation de notre but.





## INTRODUCTION

L'évolution technique des cinquante dernières années a profondément transformé de la manière la plus inattendue, non seulement les formes du travail et les conditions matérielles de la vie, mais le milieu social tout entier.

Une misère indicible s'est répandue sur la terre et un dénuement inimaginable reste l'héritage de la dernière guerre. Actuellement, nous tous qui avons traversé cet enfer, nous respirons, soulagés, mais ne nous y trompons pas: l'état de tension dans le monde persiste. L'explosion de la première bombe atomique sur Hiroshima, le 16 juillet 1945, constitue dans l'histoire de la civilisation une journée doublement mémorable, marquée, tout à la fois par les événements les plus heureux et les plus tragiques.(1) Cet événement est la manifestation d'une force productive qui bien qu'ayant servi en premier lieu à la destruction, déterminera en réalité la marche évolutive de la civilisation humaine pour les siècles à venir. L'exploitation technique de cette nouvelle force d'énergie en même temps qu'une économie dirigée pratiquée sur une vaste échelle, permettent de prévoir avec certitude pour l'avenir une augmentation gigantesque de la production. Tous les produits de la civilisation atteindront, dans leur courbe ascendante, une hauteur jusqu'alors inconnue. Mais ce niveau de la production, l'humanité devra sans doute le payer encore plus cher qu'elle ne l'a déjà fait. Les douleurs et les risques sont l'angoisse et la peur du monde contemporain. (2)

---

1) G. BICKEL : «De la bombe atomique à la médecine», p. 3, Librairie de l'Université, Genève, 1949.

2) R. DOTRENS : «La civilisation contre l'enfant». Annuaire de l'Instruction Publique, p. 18, Payot, 1954.

J. FOURASTIE : «Le grand espoir du XXe siècle», 3e éd, P.U.F., Paris, 1952.

Nous constatons avec inquiétude la façon dont un système de l'ordre rationnel tend ses mailles toujours plus serrées sur cette terre. Nous vivons dans l'incertitude du lendemain, nous voyons avec angoisse tous ces bouleversements et ces transformations profondes de la vie en général.

Peut-être, le progrès scientifique et technique que nous subissons sans le dominer encore, qui nous asservit alors qu'il devrait nous servir, offre-t-il pour l'avenir de lumineuses perspectives de libération et d'affranchissement de l'espèce humaine, par l'accession des masses à la culture et par leur participation réelle à la vie publique. En attendant, l'humanité moderne souffre dans toutes ses fibres d'une crise de désadaptation dont résulte le déséquilibre du monde actuel et qui se traduit tout naturellement chez un nombre considérable d'individus, tant par une désintégration prononcée du sens moral que par une diminution de leur capacité sociale.

Notre époque restera, sans doute, dans l'histoire de l'humanité, celle au cours de laquelle se seront opposés le plus tragiquement le progrès technique et la stagnation spirituelle et morale. (1)

Les conditions psychologiques du travail humain moderne interviennent incontestablement comme un facteur déterminant dans la transformation des mentalités.

Le travail artisanal, qui ne se présente plus aujourd'hui que comme un vestige d'une structure économique irrémédiablement dépassée par les formes actuelles de la production, conférait quand même aux travailleurs cet équilibre, combien salulaire, qui naît de la mise en oeuvre, sur le terrain de l'activité professionnelle, des facultés créatrices. L'artisan était un créateur conscient. Il trouvait dans l'exercice de sa profession de multiples occasions d'observer et de chercher, de penser et de réfléchir. Il était obligé de prévoir et d'organiser toutes les opérations qui forgent l'homme et le caractère, éveillent et entretiennent le sens des responsabilités. L'artisan encore éprouvait la satisfaction publique et intime du travail bien achevé, des richesses qu'il créait du travail conjugué de ses mains expertes et de son cerveau pensant.

---

1) R. DOTTRENS : «La pédagogie expérimentale et les instituteurs», «Ecole libératrice», No 19, 1949.

La révolution industrielle a graduellement éliminé le facteur éducatif du travail humain pour un nombre de plus en plus considérable de travailleurs. Bien plus, exploitant avec un sens remarquable des réalités les découvertes désintéressées de la science, la grande industrie, grâce à la psychotechnique, parvient à dépister chez l'homme, une gamme déjà nuancée d'aptitudes particulières, qu'elle adapte ensuite avec succès aux nécessités du travail à la chaîne.<sup>(1)</sup> Ainsi, au lieu d'être le facteur d'un puissant développement intellectuel et moral, le travail, disséqué en un petit nombre d'opérations partielles peu compliquées, est devenu un élément d'asservissement où les pouvoirs créateurs, l'initiative, l'imagination, tout ce que la pensée humaine comporte de plus personnel, fait place à l'habitude et à l'automatisme dégradant.

Les sciences biologiques, devenues aujourd'hui les sciences de l'homme, nous enseignent que l'évolution est par nature progressive. Elle exclut la régression, en ce sens qu'elle ne revient jamais aux structures ni aux formes qu'elle a éliminées. Cette loi de l'évolution s'applique à notre équipement industriel et technique que la biologie situe dans le cadre de l'évolution de l'homme, comme une création de ce dernier, s'accomplissant en dehors de son organisme, mais restant soumise aux mêmes lois.

Mais s'il est permis de nourrir l'espoir que le progrès technique conduira les hommes à une condition digne d'eux, il ne faut point pour cela rester aveugle devant le danger que présente pour la personnalité humaine le prodigieux développement de la technique moderne, devant le danger qui menace l'humanité et qui réside dans le fait de marcher vers une telle condition par des voies indirectes, longues de tâtonnements et d'hésitations, lourdes de querelles de prestige et de vains préjugés. L'humanité tout entière y courrait le risque de voir sombrer des générations dans l'infamante misère que traînent avec eux les conflits armés.

---

1) H. DUBREUIL : «La psychologie et l'organisation du travail», p. 5-12, éd. Radar, Genève (s.d.)

J.P. PALEWSKI : «L'organisation scientifique du travail», Collection «Que sais-je», P.U.F., Paris, 1955.



Il apparaît donc comme évident qu' il convient de restaurer l' être humain, de le transformer profondément, tant dans ses réactions physiques, que dans ses réactions mentales. C' est toute la mentalité de l' homme qu' il convient de rajuster aux nécessités sociales nouvelles qui devront dans un avenir plus ou moins proche, gouverner la technique moderne. L' industrie contemporaine, pour éviter à l' homme de n' être plus, bientôt, qu' une «pièce de rechange» entre les mains d' un Etat trop puissant, prend l' homme comme point de départ et sujet d' étude.

Le facteur psychologique est important et nécessaire à la réconciliation des hommes dans le travail. A côté des techniques et des matériaux de l' organisation du travail de l' entreprise, il y a la «nature humaine» avec ses possibilités et ses affections particulières. C' est donc au cours de l' élaboration de la méthode scientifique que l' on a reconnu que l' activité humaine n' est pas seulement d' ordre physiologique et sociologique — l' homme n' est pas une machine— mais que les sources de cette activité sont surtout placées dans le domaine de la conscience, c'est-à-dire d'ordre psychologique.

Autrement dit, l' organisation du travail industriel place sincèrement l' h o m m e au premier rang avant le souci de son rendement. Ainsi, la machine ne remplace pas entièrement l'homme; au contraire, elle exige de lui des qualités supérieures.(1) L' étude de la psychologie appliquée aux choses du travail est donc concentrée tant sur les phénomènes individuels (sélection professionnelle), que sur la formation «d' un esprit de corps», c' est-à-dire sur la psychologie collective.

C' est ainsi que les organisateurs du travail technique, sans perdre de vue leur désir d' améliorer les conditions de l' homme à son travail, par l' adaptation psychophysiologique du travail à l' ouvrier, l' adaptation de l' outillage, etc. (raisons physiologiques, biologiques), cherchent à obtenir un rendement optimum avec un minimum d' efforts (raisons psychologiques), en développant en même temps la personnalité humaine et le sens de responsa-

---

1) L. WALTHER : «Quelques aspects de la psychologie du travail industriel», p. 3, éd. de l' Université de Lyon, 1948.



bilité en face d'autrui par la création d' un climat de travail autant que possible harmonieux et démocratique.

D' ailleurs, les hommes de science et les premiers praticiens dont les efforts ont permis le développement de la psychologie du travail étaient persuadés qu' ils faisaient une oeuvre socialement utile, que les méthodes scientifiques d' étude de l' homme rendaient possible une plus grande justice sociale, et que l'adaptation de l'homme à son métier était un moyen de réduire les frictions entre ouvriers et employeurs, de fonder une société harmonieuse sur une base rationnelle. (1)

Toutes ces données scientifiques, toutes ces nécessités de la vie moderne, dont nous venons de parler, étendent singulièrement le rayon d' action de l' éducation. En effet, si le problème capital de ce temps est de rechercher les moyens de faire servir le progrès scientifique à l' accélération du progrès moral, si l' éducation doit orienter la vie humaine, la différence entre le progrès moral et le progrès technique résulte en partie du traditionalisme en éducation. Si, comme la médecine, l' éducation avait utilisé en plein les ressources de la science, nous ne serions pas là dans l' insuffisance de l' équipement moral des hommes.

Il est manifeste que la médecine moderne met de jour en jour plus en relief le rôle de la vie psychique dans la genèse et dans le développement des maladies fonctionnelles qui constituent plus de la moitié des maladies diagnostiquées jusqu'ici. On connaît aujourd' hui non plus seulement par l' étude abstraite des moralistes, mais par l' observation clinique concrète, les lois qui gouvernent les rapports de la conscience individuelle et du milieu organique que cette conscience a reçu de l' évolution biologique. On sait que les fonctions psychologiques et physiologiques sont liées les unes aux autres par une interdépendance mutuelle, pour trouver leur intégration tout entière dans l' autonomie du moi conscient.

Il n' est donc plus possible de continuer à séparer le physique et le psychologique dans la science de l' homme, de conserver

---

1) M. REUHLIN : «Le développement de la Psychologie du travail au XXe siècle», p. 210, dans l'ouvrage : La psychologie du XXe siècle, P.U.F. Paris, 1954.

la psychologie parmi les matières ressortissant aux Facultés des Lettres, tandis que physiologie et biologie s'enseignent aux Facultés des Sciences et de Médecine. Le médecin doit connaître aujourd'hui l'homme total : psychologique, physiologique et social. On peut dire que la psychologie, la physiologie et la sociologie, tendent à se fondre dans les sciences humaines, comme dans l'étude de la matière se sont fondues la physique et la chimie.

Que peut-on dire pour l'apport des sciences humaines dans le domaine éducatif ? L'école est-elle armée de moyens d'action scientifique pour atteindre son but ?

Certes, les sciences humaines ont fourni à la pédagogie des données précises.

Tout d'abord, la Biologie moderne lui a donné les idées suivantes :

1. *La constitution particulière* de l'individu : chaque être vivant a sa particularité et, dans le cas de l'homme, sa propre constitution psychique. Tous les êtres vivants sont uniques en leur genre, se meuvent et se développent selon leur morphologie intérieure de façon que chaque impulsion du dehors, qui ne respecte pas ce mouvement du dedans, dérange leur évolution. (1)

2. La Biologie a donné aussi à la Pédagogie la signification biologique de l'auto-activité d'un organisme vivant. L'esprit, comme tous les organes de l'homme, se trouve toujours en «puissance» et en «activité». (2)

3. Elle a donné aussi l'idée que l'organisme vivant constitue un tout. L'enfant donc constitue un ensemble indissoluble dans sa structure et dans ses fonctions et c'est seulement dans les relations avec le tout qu'on peut le comprendre et l'étudier.

4. Autre principe fondamental de la Biologie : c'est que l'homme est un esprit créateur avec ses propres lois. Tout organisme vivant tend à se conserver, à accomplir son auto-régulation. Il s'agit d'un intérêt biologique qui est utile à

1) J.S. HALDANE : «Psychology and Biology», p. 128, London, 1924.

2) E. CLAPAREDE : «L'éducation fonctionnelle», p. 46, Delachaux et Niestlé, 1950.

M. CLEANTHOUS-PAPADIMITRIOU : «La nouvelle éducation», 3 vol., Athènes, 1952.

l' être au point de vue de sa conservation, du développement de sa personnalité. (1)

5. La Biologie, enfin, a constaté la souplesse de la croissance de l' organisme vivant suivant les conditions du milieu. Chaque individu porte en lui-même des caractères innés et acquis, mais ce sont les conditions du milieu qui déterminent lesquels d' entre eux seront développés. La vie, d' ailleurs, est un tout et c' est seulement dans la totalité de la vie qu' on peut juger la personnalité intégrale et sa contribution au progrès. L' individualité isolée est quelque chose d'antibiologique. (2)

Mais nous touchons le domaine de la Sociologie en son influence sur l' éducation. Il est bien connu qu' une contradiction pèse sur nos définitions de l' éducation. Pour les uns, son but est l' action qui doit s' exercer des adultes sur la jeunesse, afin de lui transmettre l' héritage des ancêtres, de lui donner les idées et les moeurs qui lui permettront de mieux s'adapter à la société dont elle va fournir la relève. Pour les autres, elle doit développer au maximum en chaque individu ses aptitudes afin de ménager à son avenir les meilleures chances de succès. D' un côté, c' est le point de vue sociologique abstrait qui l' emporte, de l' autre, celui de la psychologie individuelle.

La première conception a été celle de Durkheim. Elle était conforme à sa thèse des représentations collectives qui sont essentiellement un fait social, qui façonnent non seulement l' intelligence mais aussi la perception et la sensibilité morale de chacun et sans lesquelles l' individu ne serait qu' un être biologique. Les sociétés archaïques en fournissent, à son avis, la preuve irréfutable. L' éducation y est une simple initiation qui se saisit de l' être naturel pour le faire graduellement entrer dans les catégories de son âge, en lui conférant les rites et connaissances appropriés.

Evidemment la condition et la conception même de la société ont évolué. Mais de civilisation en civilisation le programme

---

1) E. CLAPAREDE : «Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale», Vol. I, p. 195, Delachaux et Niestlé, 1946.

2) H.S. JENNINGS : «Suggestions of modern Science concerning Education», London, 1936.

d' une éducation didactique et autoritaire a pu se perpétuer.

A cette conception de l'éducation sociologique répondent certaines conséquences pédagogiques. Il appartient au maître de faire connaître la vérité. Il le fera en s'appuyant sur des textes, qui, suivant l'époque, seront des livres sacrés ou de simples manuels, mais dont la lettre gardera cependant une valeur décisive d' orthodoxie. L' enseignement sera donc essentiellement dogmatique. Il supposera la crédulité ou la docilité des disciples et l' autorité du maître. Ce sera une transmission de connaissances. Les techniques scolaires devront tendre à la rendre plus aisée et plus fidèle : stimulation de la mémoire, répétitions, contrôle des souvenirs. Les initiatives de l' élève pourront être redoutées comme des sources d' hérésie ou d' erreur. Tout au moins apparaîtront-elles souvent comme une atteinte aux prérogatives du maître et à son prestige.

Bref, une éducation autoritaire et dogmatique, qui confond discipline et soumission, qui néglige trop souvent le développement de la personnalité et la pratique de la liberté, qui élève la défiance et le mépris de la nature et de la vie à la hauteur d'un principe.

Mais contrairement à la sociologie académique de l' école de Durkheim, qui mène la société à un tout unique, la « conscience collective » et son action à un processus unique de « contrainte » physique ou spirituelle, la Sociologie concrète que le développement individuel et social de l' enfant nous oblige de construire, se doit de se méfier des totalités globales pour ne connaître que des systèmes de relations ou d' interdépendances entre les individus. La Sociologie concrète tient surtout au fait que la vraie socialisation de l' enfant ne constitue nullement le résultat d' une causalité physique, telle que la pression du groupe social adulte sur l'enfant par le moyen de l'éducation familiale puis de l' éducation scolaire, mais que l' analyse met en évidence l' intervention d'une multiplicité d' interactions de types différents et de faits parfois opposés.(1)

Ainsi, le désir qu' éprouvait Durkheim de sauvegarder l'

---

1) J. PIAGET : « Pensée égocentrique et pensée sociocentrique », p. 34-35, Cahiers Internationaux de Sociologie, éd. du Seuil, Paris, 1951.



unité de la conscience collective et de faire dériver la pensée scientifique de la pensée religieuse, l' a empêché de reconnaître la dualité fondamentale existant entre ses formes «sociomorphiques» de la pensée sociale et les formes objectives ou scientifiques de la pensée commune. Durkheim était, à côté du sociologue homme de science, une sorte de théologien idéaliste de la conscience collective. Le genre de son éducation est non seulement le plus ancien, mais il est la conception officielle de l' éducation à travers tous les temps. C' est pourquoi celui qui s' y oppose et qui regarde d' une part vers l'individu, vers ses aptitudes, vers la mise en oeuvre de son activité originelle et personnelle et d' autre part tient compte de l' évolution sociale de l' enfant en organisant son milieu éducatif afin qu' il soit mieux le collaborateur et le serviteur de tous, a pu prendre pour enseigner le titre d' Education progressive ou scientifique.

Un exemple démonstratif de cette dernière conception sociologique est celui du sociologue-pédagogue américain J. Dewey qui a tenté de réaliser une école basée sur la culture de la tendance sociale.

«L'éducation est une fonction sociale, dit-il, assurant direction et développement à la jeunesse par sa participation à la vie du groupe auquel elle appartient. . . Nous n' instruisons jamais directement mais indirectement au moyen du milieu». (1)

«Dans l'école traditionnelle, écrit-il, il y a trop peu de place pour que l'enfant puisse travailler; l'échoppe, le laboratoire, les matériaux, les outils grâce auxquels l'enfant pourrait construire, créer, faire des recherches actives manquent et l'espace nécessaire fait aussi le plus souvent défaut. Lorsque l'école fera de chaque enfant le membre d'une petite communauté, le saturera de l'esprit de sacrifice et le pourvoira des instruments nécessaires à une *self-direction* efficace, nous aurons la plus profonde et la meilleure garantie d'obtenir un jour une société digne, aimable et harmonieuse». (2)

1) J. DEWEY : «Democracy and Education», p. 94, Macmillan, New York, 1916.

2) J. DEWEY : «School and Society», p. 12, Chicago, 1900.

G. ROUMA : «Pédagogie sociologique», Delachaux et Niestlé, 1914.

F. ROMAN : «La place de la Sociologie dans l'éducation aux Etats-Unis», M. Giard, Paris, 1923.

Ainsi la sociologie de Durkheim et celle de Dewey sont aux antipodes l'une de l'autre.

Ce rapprochement de la Sociologie concrète et de la Pédagogie scientifique est le produit naturel de l'évolution démocratique. C'est pour cela qu'une telle Sociologie peut collaborer avec la Science de l'éducation et orienter l'oeuvre scolaire. D'ailleurs, les problèmes de la prolongation de la scolarité obligatoire, de l'orientation scolaire et professionnelle, dont s'occupe à l'heure actuelle la Pédagogie, ne sont que questions d'ordre social, problèmes d'une adaptation de la fonction sociale à l'individu (*the right man in the right place*), d'une bonne répartition des forces dans la machine sociale, d'une justice sociale. «La Pédagogie et l'Orientation, dit R. Gal, se doivent de résoudre cet unique problème (des droits de la personne et de ses devoirs) en inventant une éducation qui fasse entrer également dans la formation de la personne humaine son perfectionnement social. C'est dire, ce qui est vrai, que l'être ne s'achève réellement que dans le don de soi et dans le service des autres». (1)

La conception philosophique même a contribué au besoin de renouveler les moyens d'action éducative. Il est bien connu que la théorie de l'«intuition» de Bergson, implique l'esprit créateur de l'homme et le progrès du monde. Selon lui, l'élan vital chez les animaux, c'est l'instinct; chez l'homme, c'est l'intelligence. L'intuition est le mélange de l'instinct et de l'intelligence. Elle n'est pas passive, mais créatrice. C'est par l'intuition que l'homme est arrivé à la civilisation actuelle.

Bergson a étudié encore l'idée biologique de la totalité de la vie, en disant :

«Comme le plus petit grain de poussière est solidaire de notre système solaire tout entier, entraîné avec lui dans ce mouvement indivisé de descente qui est la matérialité même, ainsi tous les êtres organisés, du plus humble au plus élevé, depuis les premières origines de la vie jusqu'au temps où nous sommes, dans tous les lieux comme dans tous les temps, ne font que rendre sensible aux yeux une impulsion unique, inverse du mouvement de la matière et, en elle-même, indivisible. Tous les vivants se tiennent

---

1) R.GAL : «L'Orientation scolaire», p. 30, P.U.F., Paris, 1946.

et tous cèdent à la même formidable poussée. L'animal prend son point d'appui sur la plante, l'homme chevauche sur l'animalité et l'humanité tout entière, dans l'espace et dans le temps, est une immense armée qui galope à côté de chacun de nous, en avant et en arrière de nous, dans une charge entraînant capable de culbuter toutes les résistances et de franchir des obstacles, même peut-être la mort».(1)

Enfin, ce qui a occasionné un pas décisif vers la rénovation de l'éducation actuelle c'est la nouvelle orientation de la science psychologique. Il est de toute évidence que la psychologie est à la pédagogie ce que les fondations sont à la maison. On n'éduque pas un enfant en méconnaissant les exigences du développement intellectuel. Personne ne songe à semer avant le temps.(2)

Au début du siècle, la psychologie opère un tournant décisif préparé de longue date d'ailleurs par le succès des idées évolutionnistes et conjointement par l'évolution accélérée des institutions et des structures sociales. Les problèmes pratiques de l'adaptation de l'individu à une société de plus en plus complexe se posent désormais à la lumière des doctrines qui ont mis à la mode les notions de lutte pour la vie, de variations individuelles, de survivance des plus aptes. Le premier idéal de la psychologie expérimentale avait été la rigueur métrique de la physique dont le premier objet était la sensation, l'atome de l'esprit. Il s'agit d'une psychologie de l'individu avec des instruments inadéquats de la psycho-physique. Les psychologues restent sur la terre ferme de la physiologie. Cette science psychologique que Wundt enseignait au cours des années 1880, n'était évidemment préoccupée ni d'applications pratiques, ni de psychologie individuelle.

C'est à partir du début du XXe siècle que la nouvelle psychologie établit une liaison étroite entre l'étude des variations individuelles et cette notion fondamentale des étapes du développement de l'individu. Le problème posé par la psychologie

---

1) H. BERGSON : «L'évolution créatrice», p. 293-294, P.U.F., Paris, 1948.

2) E. MICHAUD : «Action et pensée enfantines», p. 147, éd. du Scarabée, Paris, 1953.

de l'enfant est ainsi clair et évident : l'enfant comme être individuel et social.

A la lumière de cette nouvelle attitude de la psychologie de l'enfant, la singularité de l'enfant comme tel et comme individu singulier est aujourd'hui un fait acquis, non d'une manière intuitive ou empirique, mais scientifiquement. Il n'est même plus question de l'Enfant, en général, considéré comme spécifiquement différent de l'Adulte; pour le psychologue moderne il n'y a plus que «tel» ou «tel» enfant en dépit des lois qui président au développement de tout enfant. Selon les données de cette psychologie différentielle et individuelle, l'enfant est un être original, doué d'une nature qui lui est propre, avec ses goûts et ses aptitudes, avec ses pouvoirs d'agir, avec ses besoins et intérêts profonds. L'enfant constitue une unité originale, il diffère plus ou moins des autres enfants et se développe par son activité personnelle qui est appropriée à ses besoins, sous l'influence du milieu, dont il est constamment tributaire.

Parallèlement à ce mouvement de la psychologie de l'enfant étaient précisées les lois propres au comportement caractériel et aux fonctions mentales qui intéressent beaucoup les éducateurs.

De son côté la psychologie de la *G e s t a l t* (Psychology of the Wholeness, Gestaltpsychologie, Configurationnisme) accepte le rapport fonctionnel des parties avec le tout. Il s'agit de la notion de la «globalisation» qui constitue pour les psychologues et les pédagogues actuels le caractère essentiel de la perception de l'enfant et des primitifs en premier lieu et des adultes ensuite.(1)

«Les faits psychiques, dit P. Guillaume, sont des formes, c'est-à-dire des unités organiques qui s'individualisent et se limitent dans le champ spatial et temporel de perception ou de représentation».(2)

La psychologie fonctionnelle (Psychology of the Structure and Function) met en lumière son point de vue sur le «but» biologique des organismes vivants comme aussi sur la signi-

---

1) W. KÖHLER : «Gestaltpsychologie», 1909.

K. KOFFKA : «Psychologie der Wahrnehmung», 1926.

2) P. GUILLAUME : «La psychologie de la forme», Flammarion, Paris, 1937, p. 21.



fication de nos phénomènes intérieurs et extérieurs. On peut comprendre ces manifestations si l'on conçoit quel est le but profond de chaque mouvement, de chaque pensée, de chaque action, le «pourquoi» de notre activité et non pas le «comment»; autrement dit, quel est le but biologique qui détermine notre structure et notre fonction, quel est le levier de notre activité. C'est à J. Dewey que revient le mérite d'avoir été par excellence l'initiateur de la psychologie fonctionnelle. L'unité primordiale de la vie psychique ne peut être saisie, selon lui, que dans la conduite : c'est la synthèse de l'action et de la réaction, l'acte adapté, ou mieux, la fonction dont celui-ci est l'expression. C'est Claparède qui a codifié les lois de la psychologie fonctionnelle.(1)

«En résumé, dit-il, nous voyons que la méthode fonctionnelle est utile, car elle seule nous permet d'apercevoir les processus en fonction de la conduite qu'ils doivent déterminer. Et, par la pratique, elle seule nous montre la valeur d'un processus en regard du but à atteindre».(2)

Autrement dit, l'éducation fonctionnelle doit être fondée sur les découvertes de la psychologie scientifique : besoin de savoir, de chercher, de regarder, de travailler. Le besoin, l'intérêt résultant du besoin, voilà le facteur qui fera d'une réaction une activité véritable de l'enfant. L'action a toujours pour fonction de répondre à un besoin, organique ou intellectuel. Le savoir est au service de l'action, c'est le fruit du besoin.

La psychanalyse d'ailleurs, en essayant d'interpréter «globalement» quelques cas psychologiques difficiles à distinguer de leurs éléments extérieurs, accepte le subconscient où se trouvent refoulés de la conscience, non seulement des pensées, mais encore des sensations, des instincts, des sentiments, des désirs, qui élèvent l'individu contre la société et l'incitent à la rébellion. Mais, malgré cette contrainte, les phénomènes psychiques dans l'inconscient gardent tout leur dynamisme et provoquent

---

1) E. CLAPAREDE : «Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale», 1er Vol., Delachaux et Niestlé, 1946.

J. BOURJADE : «L'intelligence et la pensée de l'enfant», P.U.F., Paris, 1942.

2) E. CLAPAREDE : «L'éducation fonctionnelle», Delachaux et Niestlé, 3ème édition, 1950, p. 40-41 et 151-164.

très souvent des explosions psychiques violentes. Donc, si nous voulons comprendre le psychisme d'un individu et l'aider à surmonter ses refoulements, il faut l'examiner globalement : c'est-à-dire, non seulement contrôler ses manifestations conscientes, mais aussi ses expressions subconscientes.(1)

La psychanalyse a ainsi apporté une lumière nouvelle sur la formation du caractère et sur le rôle des impressions de la petite enfance, considérée de tout temps comme un moment important à cause précisément de sa plasticité aux premiers chocs, mais sans qu'on ait pu avant la psychanalyse ni en comprendre le «pourquoi» ni en mesurer le retentissement, souvent grave pour la vie entière.

La psychologie de Behaviorisme préconise le rapport organique entre les formes multiples de notre comportement et les fonctions biologiques. Notre comportement est toujours une réponse à une excitation du milieu. C'est seulement après l'examen du rapport entre l'excitation et notre réaction que l'on peut modifier dans une certaine mesure notre comportement.(2)

Une science pleine d'intérêt pour l'éducation va se développer : la caractérologie, qui grâce à la psychologie individuelle et à la psychologie des «profondeurs» fait dans le cas de l'individu la synthèse de toutes ces connaissances récentes. Cette science qui s'appuie sur la biologie et la médecine ainsi que sur la sociologie est éminemment utile, car elle tend à l'amélioration et à l'orientation des enfants et des adolescents normaux, aussi bien qu'au dépistage et à la guérison de ceux qui ne le sont pas (psychiatrie, délinquance).(3)

1) S. FREUD : «Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse», 1918.  
C. BAUDOUIN : «L'âme enfantine et la Psychoanalyse», 2 vol., Delachaux et Niestlé, 1951.

O. SPIEL : «La doctrine d'Alfred Adler dans ses applications à l'éducation», Payot, Paris, 1954.

2) J. WATSON : «Behaviorism», 1924.

3) René Le SENNE : «Traité de Caractérologie», P.U.F., Paris, 1948.

André Le GALL : «Caractérologie des enfants et des adolescents», P.U.F., Paris, 1950.

G. HEUYER : «Introduction à la Psychiatrie infantile», P.U.F., Paris, 1952.

En même temps que de connaissances plus précises, plus profondes et plus scientifiques, la psychologie actuelle dispose de procédés, d'instruments, qui lui assurent une meilleure appréciation de l'état mental et de l'état caractériel des enfants et des adolescents: ce sont les «tests».

L'accent mis par la psychologie moderne sur la singularité de l'enfant risque de faire oublier ou de minimiser le problème très grave de l'intégration de cet enfant à la société dans le respect de sa personnalité. C'est alors dans la législation et dans la profession que s'exprime aujourd'hui de la manière la plus claire cette préoccupation. De nos jours la législation de l'enfance s'est développée, soit pour protéger l'enfant contre l'ignorance (école obligatoire), soit pour le défendre contre les dangers physiques (travail des adolescents) ou contre les dangers moraux (films interdits, etc.), soucis pour la délinquance juvénile, etc. L'orientation professionnelle, d'ailleurs, est née pour faciliter cette indispensable adaptation à la société, spécialement à la société du travail qui donne à l'activité de l'homme un sens, à sa personnalité un sentiment de valeur et un rendement social meilleur.

Enfin, la psychologie sociale a cherché à résoudre cet important problème de l'adaptation de l'école aux besoins et aux aspirations de l'enfant de manière à amener celui-ci sans heurts inutiles, aux exigences de la vie d'adulte. Dans cette perspective, des sociétés d'enfants ont été organisées et le rôle du maître, considéré désormais moins comme un «enseigneur» que comme un «entraîneur» a été repensé.

Les sciences dont nous avons parlé très brièvement sont devenues des critères pour le contrôle et la justification de l'éducation courante en vigueur. Elles ont montré son caractère statique, son régime autoritaire, l'opposition entre ses lois et les besoins de l'enfant, ainsi que son rendement insuffisant. Elles ont constaté aussi que nous avons besoin d'une autre éducation fondée sur des principes scientifiques et sur la connaissance psychologique de l'enfant.

Les principes fondamentaux de cette éducation renouvelée

ont été progressivement établis en se basant sur les essais de plusieurs pédagogues, théoriciens et praticiens, pour appliquer les données scientifiques et ils constituent ses directives qui sont les suivantes:

1. A l'idée biologique de «l'individualité» de l'organisme vivant, le postulat pédagogique répond en s'engageant à respecter la personnalité de l'enfant et à la développer autant que possible. Traiter l'enfant comme une pâte à modeler, le former en partant du dehors, c'est dénaturer définitivement n'importe quel procédé employé. C'est l'élan naturel existant dans l'enfant, comme dans toute plante et tout animal, qui lui donne sa forme, sa couleur, ses organes physiologiques, ses instincts, ses tendances et intérêts particuliers et qui oriente son développement. Le soin de l'adulte est de préparer le milieu favorable dans lequel aura lieu l'épanouissement de l'enfant selon ses principales forces intérieures. Il ne faut pas intervenir sans raison, ne pas troubler, ne pas déformer l'âme de l'enfant.

Certes, ce principe suppose la connaissance de l'enfant, de chaque enfant. Le premier principe de l'éducation actuelle c'est, autant que possible, le respect des intérêts de chaque enfant; le respect de l'enfant avec sa spontanéité, ses tendances personnelles, sa fantaisie, ses intérêts momentanés, ses caractères propres, sa complexion originale.

D'où l'essai d'adapter l'enseignement et l'éducation aux intérêts propres de l'enfant: enseignement individualisé, tests individuels, l'école «sur mesure», etc. D'où la nécessité de réformer l'éducation en tenant compte d'une part, des divers degrés de développement de l'enfant, auxquels doivent être adaptées les formes de l'activité scolaire et, d'autre part, veiller à ce que cette activité le prépare le plus efficacement possible aux responsabilités sociales. D'où le principe de l'éducation scientifique de ne pas contrecarrer le développement naturel de l'intelligence enfantine et d'utiliser les leviers naturels d'activité par une mobilisation affective adroite des tendances profondes. D'où le principe de favoriser le libre épanouissement et de chercher à adapter l'école à l'enfant plutôt que forcer l'enfant à s'adapter à un système artificiel.



2. Parallèlement à l'idée biologique de la fonction de l'organisme vivant et de sa constitution psycho-physique il y a le principe de «l'auto-activité» dans le domaine pédagogique. Auto-activité sensorielle, intellectuelle, affective, facteur principal de l'être.

Au lieu de s'attacher avant tout aux connaissances et aux techniques à inculquer, on se tourne d'abord vers le sujet qui les acquiert. L'auto-activité est la caractéristique fondamentale de l'école rénovée. On entend, avec ce terme, l'emploi conscient par l'enfant de toutes ses forces physiques et intellectuelles pendant le travail. Le trait essentiel de l'enfant actif est l'indépendance et la liberté. Autrement dit, l'enfant doit être appuyé sur ses propres forces. Dans l'auto-activité est aussi comprise la spontanéité: c'est-à-dire l'action qui n'est pas imposée à l'individu du dehors mais qui surgit du dedans. Elle est le résultat librement obtenu de ses décisions, de ses intérêts, de ses dispositions. Ainsi, l'enfant qui agit librement répond aux consignes intérieures; il travaille de façon indépendante avec ses propres moyens.

Avec ce principe, l'école se transforme en un centre où l'enfant travaille et apprend en s'intéressant profondément. L'enfant observe et élabore avec intérêt la matière qui lui convient. Toutes ses sensations et ses aptitudes psychiques—mémoire, attention, intelligence, etc.—sont en éveil et il acquiert ainsi des connaissances approfondies, bien assimilées et créatrices. D'autre part, chaque progrès de son travail libre donne à l'enfant satisfaction et plaisir. Comme la mère aime son enfant, non seulement parce qu'il est beau ou qu'il se distingue par son intelligence, mais pour la seule raison qu'il est son enfant, de même celui qui s'occupe de quelque chose avec intérêt aime son travail et se plaît à le faire. La tâche intéressante n'est pas une corvée.(1)

Le principe de l'auto-activité n'est pas un simple principe didactique mais s'étend à toute la vie scolaire: jeux, fêtes, excursions, self-government, libre expression et conférences, journaux

---

1) E. HEYWANG: «Was ist Arbeitsschule»? p. 15, Fr. Manus, Pädagog. Magazin, Heft 986, Langensalza, 1924.

scolaires, bibliothèques de l'écolier, jardins, jeux, etc.(1) En somme, l'activité spontanée et productive de l'enfant, c'est l'esprit, le sens, l'idéal de l'école fondée sur la science actuelle.

Cependant, il y a un grand danger dans l'application de ce principe. Certes, la connaissance est le fruit du besoin, de l'intérêt de l'enfant. Mais il existe des limites, au delà desquelles la pénétration a des conséquences nocives. La précocité intellectuelle est aussi dangereuse que celle du corps. L'adaptation aux possibilités de l'enfant pour assimiler est nécessaire. Auto-activité ne signifie pas que le maître soit spectateur insouciant dans la classe. Au contraire, il est obligé de freiner, d'orienter, de limiter, d'encourager, selon le cas, l'esprit de l'enfant. Autrement, l'efficacité pratique paraît douteuse. L'estomac n'accepte pas plus de nourriture qu'il ne peut en recevoir sans danger; c'est la même chose avec l'esprit de l'enfant; le surplus provoque la dyspepsie intellectuelle.

L'auto-activité est un procédé délicat. Le maître, souvent par enthousiasme ou ignorance, est entraîné et laisse les enfants entreprendre des problèmes supérieurs à leur niveau intellectuel en estimant qu'il applique les méthodes nouvelles! Cependant, la valeur de l'éducateur se reconnaît justement sur ce point-là: appliquer le principe de l'activité enfantine sans être asservi aux caprices du moment et aux exigences exagérées de l'enfant. Les enfants deviendraient alors des êtres égoïstes et pathologiques.

3. A l'idée que l'organisme vivant constitue un «tout» correspond le principe pédagogique de considérer l'enfant et l'adolescent comme personnalités et de reconnaître l'importance équivalente de leurs aptitudes physiques, psychiques et intellectuelles, à la formation de leur individualité. A chaque moment, la personnalité entière de l'individu agit d'une façon totale. La science moderne ne préconise pas une synthèse psychophysiologique, mais l'intégration biologique du psycho-physiologique dans l'humain. Il s'agit de la conception connue de l'équilibre dans le développement des aptitudes de l'enfant. La répercussion de ce principe dans le domaine didactique est évidente.

---

1) H. OLTRAMARE : «Le travail scolaire vu par un médecin», p. 51, Payot, Lausanne, 1938.

Il faut qu'on épanouisse harmonieusement la main, l'esprit et le coeur en fournissant une nourriture appropriée. L'enfant constitue un tout.

4. L'axiome biologique pour la totalité de la vie entière a eu comme conséquence pour l'éducation d'envisager l'école dans sa relation fonctionnelle avec la communauté qui l'encadre et plus loin, avec la société en général.

Ce principe touche le problème des rapports entre l'école et la vie, entre l'individu et la société. L'école et la vie sont deux choses inséparables. L'école influence et améliore la vie sociale et la vie se trouve dans l'école quand celle-ci est vraie. D'ailleurs, l'individu et la société constituent un ensemble organique. Cette relation influence l'école dans ses buts et ses moyens. Ainsi, l'enfant dans l'école, au point de vue psychologique, s'intéresse vivement à son milieu et, en même temps, développe ses tendances sociales. Par conséquent, la classe doit former une communauté de travail vivante et organique.

En fait, un des traits les plus frappants de l'école c'est la perte du contact avec le réel, avec les lois et les besoins de la vie, avec les attaches naturelles. En percevant l'intelligible, nous nous sommes éloignés du réel et nous nous sommes enfermés dans l'abstraction. Nous sommes devenus esclaves des mots, des concepts. Un enseignement trop livresque, trop de textes, trop de programmes, trop de papiers furent interposés entre le réel et nous.

Revenir au contact avec le réel, c'est ouvrir toute grande la fenêtre sur la vie et suivre l'expérience. C'est se libérer des idées préconçues et rester capables d'évoluer.(1)

5. Il y a aussi une correspondance entre l'idée biologique de l'esprit créateur de l'homme et le postulat pédagogique de l'éducation de la libre activité du sujet par laquelle est satisfait son besoin de recherche, de création et d'expérience personnelle. Cette idée fondamentale, comme nous l'avons dit ailleurs, renverse radicalement les modes traditionnels du travail. L'éducation progressive exige un processus continu d'expérience personnelle qui commence dès la naissance de l'enfant.

La liberté est l'exigence sine qua non de l'éducation actu-

---

1) E. GILLIARD : «L'école contre la vie», éd. Seghers, Paris, 1944.

elle dans toutes ses manifestations : didactiques, pédagogiques, etc. Eduquer, c'est libérer.(1) L'enfant sans activité libre, physique et intellectuelle, devient un être passif, sans volonté, pathologique. C'est seulement avec la liberté qu'il acquiert des connaissances créatrices; il évolue vers une personnalité moralement autonome avec discipline intérieure, terme identique à la liberté réelle. Ce principe est d'ailleurs une réponse à l'activité physiologique et intellectuelle qui caractérise cet âge de l'enfant. L'éducateur ne peut pratiquer efficacement l'observation psychologique de l'enfant que dans une atmosphère de liberté; mais la liberté n'est pas seulement un procédé d'investigation psychologique; elle est aussi un moyen d'éducation : le moyen le plus sûr, le plus efficace d'assurer la formation de l'esprit et du caractère, l'éducation morale et sociale.

L'éducation fondée sur la psychologie de l'enfant devient un procédé centrifuge; il faut aller de l'intérieur vers l'extérieur, partir des dispositions naturelles de l'enfant. Il appartiendra à l'éducation morale comme à l'éducation intellectuelle de laisser à l'enfant une aussi grande liberté que possible.(2) Si l'on veut partir du principe que le travail actif et personnel passe avant tout, il faut prendre son parti du régime de l'autonomie des écoliers; l'un ne va pas sans l'autre.(3) Mais il n'y a pas d'autonomie sans liberté. L'activité intégrante du moi n'est autonome que s'il construit lui-même volontairement les synthèses d'activités organiques que représentent ces tâches. La répétition de techniques imposées, l'imitation de formes intellectuelles n'est pas l'autonomie.

C'est pourquoi, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes, il ne doit plus y avoir entre le travail et le loisir la distinction psychologiquement et socialement fausse qui prévalait dans la pédagogie traditionnelle. C'est seulement quand le travail est imposé que le loisir est liberté et repos des fatigues du travail. Avec

---

1) R. DOTTRENS : «Nos enfants à l'école», p. 188, Delachaux et Niestlé, 1954.

2) P. BOVET : «L'unité dans la Pédagogie contemporaine», Schweiz. Päd. Zeitschr. 1926.

3) A. FERRIERE : «L'école active», 4ème éd., Genève, 1930, éd. Forum, p. 103.



l'éducation rénovée, il faudra donc éduquer dans la liberté pour que la liberté ne soit pas inculte. La liberté est la condition indispensable pour la concentration d'un moi conscient. Par le respect de la liberté de l'enfant, l'éducation s'adresse en effet au moi de l'enfant à travers l'action; en lui fournissant des occasions continuelles d'agir, elle l'aide à entrer en contact avec ses fonctions actives, à l'intérieur de ses desseins et à exercer sa réflexion et son jugement.

D'ailleurs, c'est dans la liberté seulement et non sous une contrainte uniforme que les différences constitutives entre les individus peuvent se manifester. L'instruction, peut-être, est possible dans la contrainte; l'éducation, qui est entraînement à l'autonomie, n'est possible que dans la liberté. Enfin liberté et création sont identiques et l'école qui n'amène pas chacun de ses élèves jusqu'à ce stade de l'expression par la création qui suppose la liberté n'est pas une école rénovée.

6. Enfin, la souplesse de l'organisme vivant qui, au point de vue biologique, s'adapte aux conditions du milieu, correspond à l'exigence pédagogique d'organiser autour de l'enfant, de riches occasions capables de stimuler son activité.

Nous sommes, en effet, en pleine révolution scientifique. Mais, qu'en est-il dans nos écoles ? La pédagogie pratique est-elle influencée par ces données nouvelles des sciences et en particulier par la Biologie et par la Psychologie actuelles ?

La théorie psychologique des facultés, mise au service d'une éducation conçue comme «la transmission de la culture aux générations qui viennent», ne peut conduire qu'à l'école réceptive. Selon cet atomisme psychologique, chaque faculté—c'est l'intelligence qui prédomine—reçoit du dehors son éducation propre. Tout entre dans l'enfant.

Ces données psychologiques ont évidemment des conséquences pédagogiques : l'enseignement dans cette école traditionnelle est collectif. Tous les élèves sont censés pouvoir marcher d'un même pas. Des compositions et concours entretiennent l'émulation entre les uns et les autres, sans tenir compte de l'injustice qui pèse sur ceux que ne favorise pas une heureuse mémoire. La com-

pétition est un stimulant pour les plus vigoureux et chez les plus faibles un moyen d'accentuer le complexe d'infériorité.

Le programme, d'ailleurs, est à tendance encyclopédique et basé sur la logique de l'adulte. Son but est la conquête d'un maximum de connaissances proposées dans de savants programmes, élaborés par des spécialistes. Ce programme est, du reste, développé avec une rigoureuse logique, dans un horaire découpé mathématiquement et en branches bien séparées. La logique des études est dans l'objet de ces études, et non dans le sujet qui en est le récipient. La matière d'enseignement est très souvent éloignée des préoccupations de l'élève, rattachée toujours au passé statique. L'école ignore, ou semble ignorer, les contingences locales et concrètes. Un abus de l'abstraction et de la mémorisation versant vers le psittacisme; une connaissance abstraite et formelle.

Les moyens pédagogiques sont les manuels scolaires, condensés des connaissances des adultes. L'art du maître consiste à enseigner, à transmettre ses connaissances, à développer un cours à travers lequel il fait passer toute sa science. Cours logique, cours bien enchaîné. L'exposé didactique d'un maître excellent est peut-être ce que l'école traditionnelle garde de meilleur et d'irremplaçable. Les dispositions les plus souhaitables chez l'enfant, sont la docilité et l'effort laborieux. Docile, il écoute le maître et le croit sur parole; immobile, il essaie d'enregistrer, sinon de comprendre et s'efforce de répéter ce qu'il a entendu dire.

La discipline aussi est nécessairement imposée du dehors. L'école traditionnelle impose le travail et les règles morales. Elle fait travailler et obéir l'enfant. Ainsi l'activité intellectuelle et morale de l'enfant demeure hétéronome parce que liée à la contrainte continue du maître, susceptible d'ailleurs, soit de demeurer inconsciente, soit d'être acceptée de plein gré. Le triomphe du dogmatisme et de l'autorité sont deux forces qui caractérisent l'école traditionnelle.

En général, la carence fondamentale de l'école traditionnelle réside dans la méconnaissance du sujet, de l'enfant, ce petit d'homme qui n'est pas un petit homme, un homme en raccourci. Cette pédagogie voit tous les enfants comme des êtres sembla-

bles sans tenir compte des aptitudes individuelles variées. L'enfant, du reste, est fait pour recevoir, pour accepter la vérité de l'adulte qui est le but de l'enseignement. L'école a pour but de maintenir la tradition du passé; elle est conservatrice. Le maître est devant l'enfant comme devant la statue de Condillac : tout doit lui venir du dehors. Les enfants sont traités comme les sculpteurs du moyen-âge traitaient leur Enfant - Jésus : on ne se souciait pas de leurs proportions réelles; ils étaient vus comme des modèles réduits d'adultes.(1) Ce qui prime c'est la logique des études; ce qui doit être enseigné, le souci de la quantité de connaissances. Il est donc de toute évidence que cette pédagogie, par la passivité moutonnaire qui se développe dans la masse des élèves, par l'enseignement trop abstrait, par le recours à des motifs extrinsèques (places, récompenses, châtements) qui risquent de gauchir l'éducation en développant une mentalité mercenaire, méconnaît entièrement l'enfant comme un être actif et créateur, avec ses besoins, ses intérêts et ses capacités, elle devient une pédagogie dont les traits essentiels sont l'autorité magistrale et la vertu du conformisme.

Mais l'apport de la psychologie moderne et des sciences auxiliaires condamne l'éducation traditionnelle et appelle d'autres vues sur le point de vue éducatif. Nous sommes loin maintenant de cette psychologie surannée. Le vingtième siècle a découvert l'enfance, sa signification propre dans le développement général de la personnalité humaine. C'est ainsi qu'une véritable révolution pédagogique s'est instaurée et des essais de renouveau de l'école ont été entrepris avec des perspectives modernes fondées sur les données de la psychologie nouvelle et des sciences auxiliaires.

D'ailleurs, l'époque actuelle avec son intensité de vie et l'étendue des transformations qu'elle éprouve dans le domaine de la société, des moyens de diffusion de la pensée et dans les connaissances elles-mêmes—cet afflux de connaissances nous oblige à des remaniements incessants de nos conceptions du monde et de la vie—ne pouvaient qu'entraîner des changements

---

1) G. VIATTE : « Progrès et incertitudes de l'éducation nouvelle », p. 12, P.U.F., Paris, 1953.

considérables d' instruction et d'éducation : alourdissement des programmes, apparition de nouveaux moyens didactiques, méthodes actives, etc.

Autrement dit, les progrès des sciences humaines et en particulier de la psychologie de l'enfant et les exigences de la vie individuelle et sociale à l'heure actuelle sont les deux causes principales de ce mouvement vers l'éducation rénovée.(1) L'étude précise de l'enfant, la déclaration de son droit à l'éducation et les conditions de vie actuelle sont un élément de départ pour une réforme positive et un épanouissement de l'éducation mondiale.(2)

C'est ainsi que les écoles rénovées sont nées afin de renouveler l'esprit et les méthodes de la pédagogie, de chercher une compensation à l'échec moral que constitue chaque guerre, et à améliorer le sort de l'humanité.

Le point de convergence de ces écoles dites nouvelles, c'est que tout doit sortir de l'enfant. L'éducation rénovée est centrée sur le sujet, sur l'enfant. Elle utilise des procédés nouveaux de diffusion des connaissances, elle cherche à rénover un enseignement et une éducation souvent sclérosés et à faire face à l'extension des programmes imposée par le développement des sciences. Les conséquences de ce point de départ vont se manifester dans tous les domaines de l'éducation.

Tout d'abord, il convient de connaître l'enfant, et les enfants. Psychologie, biologie, médecine, psychanalyse, sociologie, se mettent de concert au service de l'enfant; un laboratoire bien équipé est l'annexe souhaitée de l'école. L'éducation scientifique cherche à suivre chaque enfant individuellement; elle respecte sa constitution particulière qui devient le point de départ et le centre de l'activité scolaire. L'enfant se développe naturellement en passant par un certain nombre d'étapes. L'instruction et l'éducation devront être données en fonction de ces étapes et des intérêts propres

1) A. FERRIERE : «Trois pionniers de l'éducation nouvelle», p. 14-18, Flammarion, Paris, 1928.

2) R. DOTRENS : «Le droit à l'éducation et de prendre part à la vie intellectuelle», Educateur, No 43, 1952.

UNESCO : «Le droit à l'éducation», Paris, 1952.



à chaque âge d'une part et d'autre part en sollicitant l'activité et l'initiative liées à ces intérêts.

En conséquence, à l'enseignement collectif se substitue l'enseignement individualisé, où chacun progresse suivant ses possibilités et ses goûts, en utilisant des techniques variées. L'enseignement rénové suppose d'une part «direction et contrôle» et d'autre part «liberté et initiative». Le travail d'enseignement, du reste, doit être organisé de telle façon que l'apprentissage soit assuré avec une économie des forces d'une part et, d'autre part, que les enfants soient initiés à la technique d'apprendre.<sup>(1)</sup> L'école rénovée cherche la manière la plus rapide et la moins fatigante d'apprendre (élève) et d'enseigner (maître) et de porter toujours plus de fruits avec une dépense d'énergie toujours moindre.

Le grand principe n'est plus de susciter un intérêt artificiel par des procédés extrinsèques (punitions, récompenses, classement...), mais d'éveiller l'intérêt naturel à partir des préoccupations intrinsèques, propres à chaque âge et d'en faire le point d'appui de l'enseignement et de l'éducation. Le potentiel affectif ainsi mobilisé dans sa totalité, le rendement scolaire sera supérieur et la formation morale plus profonde et plus solide qu'avec les méthodes anciennes.

Ainsi le programme d'une école rénovée tend à s'adapter à l'évolution intellectuelle de l'enfant, réalisé par un horaire très assoupli, voire individualisé. La connaissance y prend son point de départ dans le concret, dans le milieu ambiant. Le fait local et l'événement du jour, le vivant saisi en pleine vie, animal ou plante, les objets que l'enfant peut palper et mesurer, détruire et reconstruire, tout ce qui lui permet de découvrir les lois élémentaires par son expérience propre, par ses enquêtes, ses travaux personnels et sa liberté d'expression, constituent les moyens pédagogiques de cette école rénovée. L'observation y tient un rôle de premier plan.

L'enseignement devient plus souple en ce qui concerne le

---

1) R. DOTRENS : «Education et Démocratie», p. 51, Delachaux et Niestlé, 1946.

A. CARRARD : «La jeunesse de demain», p. 23, Delachaux et Niestlé, 2e éd., 1942.

choix et l'élaboration de la matière, ce qui permet son adaptation aux intérêts de l'enfant. Pour la psychologie classique, l'intelligence était à concevoir soit comme une faculté donnée une fois pour toutes et susceptible de connaître le réel, soit comme un système d'association mécaniquement acquise sous la contrainte des choses. D'où l'importance attribuée par la pédagogie ancienne à la réceptivité et au meublage de la mémoire. Aujourd'hui, au contraire, la psychologie la plus expérimentale reconnaît l'existence d'une intelligence dépassant les associations et les habitudes, et attribue à cette intelligence une activité véritable et non point seulement la faculté de savoir.

Autrement dit, tout travail d'intelligence, selon l'éducation renouvée, repose sur un intérêt. L'intérêt n'étant autre chose que l'aspect dynamique de l'assimilation, la logique des études doit être fixée dans l'enfant en cherchant à mieux assurer son avenir dynamique en fonction du passé. L'école devient reproductive.<sup>(1)</sup>

Tout ce système éducatif a son retentissement sur la discipline. Puisque l'élève travaille par intérêt, dans l'enthousiasme d'une recherche vers laquelle il est mû de l'intérieur, il puise dans cette sève interne un principe d'ordre et de discipline intérieure qui commande son comportement. La contrainte extérieure peut disparaître, ou du moins être fortement atténuée, les mesures coercitives, récompenses et punitions n'ont presque plus de raison d'être et demeurent exceptionnelles. L'hétéronomie donne la place à l'autonomie de l'enfant, le poids de l'adulte qui écrase le petit disparaît et l'école devient active, fonctionnelle, en traitant l'enfant comme une source.

Enfin, l'éducation renouvée est un changement des rapports entre le maître et l'enfant; une question d'attitude du maître en face de l'enfant. C'est l'esprit nouveau de l'école nouvelle qui ne peut se réaliser que sous l'influence d'un maître approprié et actif lui-même.

Le triomphe du dogmatisme et de l'autorité sont deux for-

---

1) J. PIAGET : «Les bases psychologiques de l'Education Nouvelle», Encyclopédie Française, vol. 15, sect. A., p. 15-26-9, 1939.

R. DOTTRENS : «Education et Démocratie», p. 31, Delachaux et Niestlé, 1946.

ces qui caractérisent l'école traditionnelle et auxquelles l'éducateur moderne ne veut pas recourir puisqu'il travaille à en délivrer le monde. Il veille sur le développement de l'enfant sans chercher à en accélérer le rythme. Il regarde croître la plante mais il ne veut pas la forcer, de peur de l'épuiser. Il lui fournit tous les aliments dont elle peut avoir besoin mais il ne cherche pas à la faire grandir et fleurir trop vite. Il veille et n'a pas de hâte. Il stimule et éveille l'esprit.

L'attitude du nouvel éducateur devant l'enfant ne doit pas être une attitude de commandement et d'autorité. Il ne s'agit pas de former un troupeau uniforme d'humains, mais de laisser à chacun, dans la seule limite des nécessités de la vie sociale, la possibilité de se former et d'épanouir sa personnalité. L'attitude de l'éducateur n'est pas celle du censeur, du redresseur de torts, mais celle de l'observateur impartial, curieux et sympathique. Pour connaître l'enfant, il faut l'observer d'une façon constante; car l'enfant est par essence une personnalité instable, mouvante et changeante. L'éducateur doit faire sur lui-même l'effort nécessaire pour permettre à l'enfant de vivre sans crainte, dans la confiance, de s'affirmer, de dégager sa personnalité intellectuelle et morale, afin de préparer en l'enfant d'aujourd'hui, l'homme qu'il sera demain, une personnalité vraiment libre au service de la communauté.

«L' éducateur nouveau doit :

1. Avoir une vision juste de l'enfant.
2. Mobiliser l'activité de l'enfant.
3. Etre un «entraîneur» et non un «enseigneur».
4. Partir des intérêts profonds de l'enfant.
5. Engager l'école en pleine vie.
6. Faire de la classe une vraie communauté enfantine.
7. Unir l'activité manuelle au travail de l'esprit.
8. Développer chez l'enfant les facultés créatrices.
9. Donner à chacun selon sa mesure.
10. Remplacer la discipline extérieure par une discipline intérieure librement consentie».(1)

---

1) Voir revue : «L'Ecole Nouvelle Française», No I, Octobre 1951, Article de Fr. CHATELAIN.

C'est ainsi que sont nées les méthodes dites «nouvelles» en pédagogie par opposition aux méthodes dites «anciennes» ou «traditionnelles» d'éducation qui ne tiennent pas compte de la nature propre de l'enfant et ne font pas appel aux lois de sa constitution psychologique et à celles de son développement.

A la suite des découvertes des sciences humaines et des applications pratiques du progrès scientifique, la pédagogie actuelle a pris de nos jours une dimension considérable. Mais cette activité a donné lieu à bien des interprétations et déformations fantaisistes. C'est seulement par l'expérimentation rigoureuse qu'on peut établir des progrès dans l'application à la pédagogie des méthodes de la science.

Dans la mesure où la pédagogie contemporaine est vraiment scientifique, c'est-à-dire fait état prudemment d'une science psychologique de l'enfant dont le point de départ et les résultats sont expérimentalement contrôlés, nous pouvons en accepter les données positives. De telles réalisations, en effet, peuvent éviter le dogmatisme et l'extrémisme, le traditionalisme et l'empirisme, récifs auxquels se sont souvent heurtés plusieurs éducateurs anciens et modernes. Le point crucial de l'éducation est de développer positivement les données scientifiques et non négativement ou empiriquement. On ne réalise pas une école active en rejetant les directives théoriques de l'école traditionnelle et en les remplaçant par d'autres. L'essentiel est de déterminer les buts convenables à atteindre et de trouver les moyens appropriés d'y arriver.

Les conceptions de l'éducation fondée sur les données des sciences présentant actuellement un caractère anarchique, nous nous proposons d'étudier les progrès de l'éducation actuelle par l'application d'un des meilleurs moyens que nous connaissons: **les écoles expérimentales.**



## PREMIERE PARTIE

### CHAPITRE I

#### LE PROBLEME DE L' EDUCATION PUBLIQUE DANS LA DEMOCRATIE

##### *1. Aperçu historique de l' évolution pédagogique*

Au cours de l'histoire les fins éducatives ont varié d'un pays à l'autre selon les conceptions sociales, philosophiques et politiques dominantes. La tâche temporelle de l' éducation varie en fonction de l'époque historique et du pays, du milieu, des circonstances et des besoins des différentes époques. L'éducation donc doit avant tout comprendre la signification de l'heure.

En fait, la finalité de l'éducation a varié selon les époques. Cette variété révèle l'éternelle recherche de la solution du mystère de l'homme. Parce que toute pédagogie repose en dernière analyse sur une conception de la vie humaine.(1) Les systèmes d'éducation gravitent donc autour d'une certaine conception de l'homme, de sa nature et de sa destination. A toutes les époques, l' éducation se présente simplement comme une intégration de l'individu à la structure matérielle et spirituelle d'un certain type social, d'un certain mode de civilisation. La Grèce antique lui assigne une triple fin de développement physique, de dévouement civique, de beauté esthétique. Le Moyen Age laisse perdre ces valeurs et leur en substitue de nouvelles, qui tiennent toutes au maintien de l'âme en état de pureté en vue du salut éternel. La Renaissance tente une réconciliation de l'idéal antique et de l'idéal chrétien. La Révolution française reprend à son compte

---

1) E. PLANCHARD : «La pédagogie scolaire contemporaine», p. 18  
Casterman, Tournai-Paris, 1948.

l'idéal de l'universalisme humaniste, mais en mettant vigoureusement l'accent sur son aspect scientifique et rationnel. Le XIXe siècle se contente d'apporter ça et là des solutions empiriques aux problèmes nouveaux posés par l'évolution des sciences et des techniques.(1)

Mais le point de vue sociologique n'est pas le seul à envisager. Si l'on considère l'évolution pédagogique sous l'angle d'une philosophie des valeurs, on doit reconnaître que chacune de ses grandes étapes a fourni un apport nouveau à la conception globale que nous pouvons nous faire de la mission de l'homme et de sa destinée dans l'existence. L'antiquité a élaboré l'idée de l'homme, membre de l'humanité et même citoyen de l'univers; le Christianisme a proclamé celle de la valeur et de la dignité de la personne ainsi que l'amour entre toutes les personnes; la Réforme a rappelé l'attention sur l'importance de l'effort laborieux de l'homme réintégré dans le monde; la philosophie moderne s'est attachée à la notion de la valeur de la rationalité positive. Chacune de ces conceptions de l'homme a été le produit de l'ensemble des facteurs qui conditionnent une situation historique à une époque donnée, elle a été la réponse de l'esprit humain aux problèmes posés par cette situation, la façon dont l'homme lui-même s'est réinventé pour s'adapter à cette situation et répondre à ses propres exigences. En conséquence, chaque conception nouvelle a entraîné une restauration du système pédagogique et de ses finalités.

Ainsi, voit-on apparaître les philosophes de l'éducation dans les périodes critiques de l'histoire, «dans les moments où se préparent une transformation et un approfondissement de la conception même de l'homme»(2), pour déterminer les fins éducatives convenant à une époque donnée.

Enfin, les opinions et les aspirations politiques ont toujours exercé plus ou moins leur influence dans le domaine de l'éducation, qu'il s'agisse de la conception de la fin de l'éducation ou du

1) J. PALMERO : «Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes», p. 11, 89, 123, 287, S.U.D.E.L. Paris, 1952.

R. GAL : «Histoire de l'éducation», p. 67-74, P.U.F., Paris, 1948.

H. MARROU : «Histoire de l'éducation dans l'antiquité», p. 17, éd. du Seuil, Paris, 1948.

2) R. HUBERT : «Histoire de la Pédagogie», p. 367, P.U.F. Paris, 1949.

choix des méthodes. L'histoire des doctrines pédagogiques nous le montre assez clairement et nous constatons qu'il en est toujours ainsi. Notre époque a vu apparaître certains types remarquables d'Etats totalitaires. Or, dans un Etat totalitaire, la doctrine politique domine la pédagogie et la pénètre entièrement. Il est bien impossible qu'il en soit autrement. L'Etat est la valeur suprême.(1)

C'est surtout en Allemagne que cette doctrine, sous le nom de national-socialisme, a trouvé son terrain d'élection et ses plus fervents défenseurs. L'idéal éducatif était «le soldat politique». Le principal représentant est Krieck.(2) La doctrine fasciste italienne s'inspirait de principes semblables et son philosophe officiel Giovanni Gentile a laissé dans la réforme scolaire de 1923 des preuves évidentes de cette orientation. Et comme la Société Montessori allemande a été dissoute par la police politique en 1935, le ministre de l'Instruction publique italien a aussi décrété en juillet 1936, la cessation de toute activité montessorienne en Italie.(3)

On peut donc formuler la conclusion que le problème de l'éducation est très étroitement lié à la structure politique de la société. La réforme de l'éducation est inséparable d'une réforme politique.

## 2. *Le but actuel de l'éducation*

Le fait dominant dans l'évolution des sociétés humaines est la complexité croissante de la vie sociale. Plus que tout autre, notre époque se distingue des stades antérieurs de la vie de l'humanité, notre civilisation de celles qui l'ont précédée, par la diversité des activités humaines et des groupes qui les exercent, par la multiplicité des relations qui naissent entre eux et entre les individus qui les composent.(4)

---

1) E. PLANCHARD : Ibid, p. 22.

R. HUBERT : Ibid, p. 370.

A. MILLOT : «Les grandes tendances de la Pédagogie contemporaine», p. 24, Alcan, Paris, 1938.

2) E. KRIECK : «Philosophie der Erziehung», p. 9, Berlin, 1922.

3) J. PALMERO : Ibid, p. 442.

4) R. DOTRENS : «Le problème de l'inspection et l'éducation nouvelle», p. 52, Delachaux et Niestlé, 1931.

Le tourbillon de la vie sociale moderne nous entraîne, tous. Personne, de nos jours, ne peut vivre isolé. La moindre excitation dans la plus lointaine partie du corps social se répercute avec une vitesse inouïe sur toute la surface de ce corps. L'interdépendance de tous et de tout crée un enchevêtrement si serré que l'individu ne s'appartient plus, les nations ne s'appartiennent pas, non plus. D'un autre côté, la vie sociale de nos jours exige l'adaptation de l'enfant au milieu, l'absorption de son individualité dans le réseau des courants, qui peuvent risquer non seulement d'uniformiser ses pensées, ses sentiments, son vouloir, mais encore d'abaisser ses propres valeurs personnelles dont dépend la création évolutive humaine.

Les faits caractéristiques de l'évolution contemporaine sont, dans l'ordre intellectuel, le développement des sciences, dans l'ordre industriel, le développement des techniques, dans l'ordre économique, le développement des grandes entreprises, avec, comme corollaires, l'obligation généralisée de la loi du travail et l'extension d'un prolétariat salarié, dans l'ordre politique, le développement de la démocratie. Il nous est donné de vivre une période de l'aventure humaine où tout est bouleversé. Il faudrait être dépourvu de tout sens des réalités pour ne pas poser, devant ce monde nouveau, le problème d'une réforme éducative. Avant même de fixer les modalités d'une réforme possible ou nécessaire de l'éducation, il est indispensable de préciser le but qu'une éducation valable doit chercher à atteindre. Cette étude préalable doit permettre de déterminer l'esprit dans lequel une réforme possible ou nécessaire est à envisager.

Aujourd'hui comme hier, le but de l'éducation sera de faire des hommes. Mais si cette définition paraît constante, il ne s'ensuit pas que la notion d'homme elle-même soit immuable. Les hommes que nous devons former, en effet, auront à vivre dans un temps donné, dans les conditions que leur imposera la forme de civilisation qu'ils sont appelés à connaître. Il s'agit donc de reviser ou même de rénover la conception de l'homme. L'homme de ce monde ne peut pas avoir la même personnalité que celle du bourgeois que l'éducation classique préparait aux carrières «libérales», ou que celle du paysan, de l'artisan, qui n'allait à l'école, quand il y allait, que



pour apprendre tout juste à lire, à écrire, à compter ses sous, et qui devait tout le reste de sa formation à ses parents avec qui il travaillait dès l'enfance.

Un véritable abîme sépare l'homme d'aujourd'hui de celui d'hier et cet abîme, c'est avant tout la science qui l'a creusé, non seulement en nous fournissant des données nouvelles sur le monde et sur nous-mêmes, non seulement en transformant nos conditions de vie et en réclamant d'urgence, par le fait même, une véritable révolution dans les Institutions, mais surtout en nous animant d'un nouvel esprit.

Si donc la forme de la civilisation actuelle impose des nouvelles conditions de vie, il importe de la dominer, d'y vivre pleinement sans en subir l'esclavage. Cette nécessité est, aujourd'hui, plus forte que jamais. Nous sommes en marche vers une civilisation de plus en plus technique: nous devons former des hommes capables d'organiser, d'utiliser la technique à leur profit, sans y être assujettis. Il ne s'agit de rien moins que de sauver la liberté fondamentale de l'individu, de le faire s'adapter à la vie actuelle et de rendre les individus conscients de leur mutuelle dépendance, de leur solidarité.(1)

En fait, l'éducation publique est toujours sous la dépendance de la réalité sociale et son but tend toujours à une intégration dans la société existante. Ce fut, par exemple, à la Renaissance «une revendication des droits de l'humain, de la liberté et par conséquent de l'individualité de l'homme» en face des traditions de toute nature qui pesaient sur elle, la déformaient et entravaient son développement.(2)

C'est depuis la Réforme que date la part respective qu'on a faite dans les écoles à l'individuel et au social; c'est ainsi que l'éducation publique ne se conçoit que de deux manières: primauté du social et négligence de l'individuel, primauté de l'individuel pour l'intégrer dans le social. Dans le premier cas, on parle des individus; dans le second des personnes.

Les défenseurs de la tendance sociale dénoncent la philosophie individualiste du XVIIIème siècle, comme la cause du grand

---

1) R. DOTTRENS : Ibid, p. 54.

2) R. HUBERT : «Histoire de la Pédagogie», p. 368, P.U.F., Paris, 1949.

bouleversement. En face des droits de l'homme, ils opposent les droits de la société. A l'Etre individuel ils opposent l'Etre social qui est le seul réel. Comte et Durkheim plus tard, sont les principaux défenseurs de cette doctrine. Les partisans de cette tendance mettent en relief l'importance et la supériorité de la société en face de l'individu, pour le progrès de la civilisation, en soutenant que l'homme est essentiellement un être social. C'est le naturel de l'homme d'être social. La nature de l'homme et sa dépendance du milieu en sont le témoignage. Dès lors, l'éducation est une fonction sociale et par conséquent, elle ne consiste pas à influencer un individu par un autre mais à influencer la génération de la jeunesse par la génération des adultes.(1)

Au contraire, la tendance individuelle préconise l'importance de la personnalité pour le progrès de la civilisation et de l'élévation de la vie humaine et la question se pose: l'éducation s'adresse-t-elle à l'individu lui-même, avec ses besoins et ses particularités?

Pour cette tendance, les grandes personnalités sont les créateurs de la civilisation entière.

Aux temps anciens le climat n'était pas favorable au développement d'une telle conception, parce que l'idée dominante était celle de l'Etat et la personnalité de l'individu était considérée en second lieu. On trouve des idées atomistiques chez les Sophistes et les Stoïciens, comme également après la prédominance du Christianisme. Cette tendance a pris une extension considérable à partir du XVIIème siècle. Nous citons quelques noms des défenseurs de cet idéal: Rousseau, Gaudig, Tolstoï, Ellen Key et Nunn pour lequel «Individuality is the ideal of life».(2)

Cette tendance coïncide avec la conception en général de l'homme en soi, considéré comme valeur suprême. Il est bien connu que, pendant cette époque, nous avons la première déclaration des «droits de l'homme». Les droits de l'homme ont trouvé leur première expression dans les pays Anglo-saxons. Le «Bill of Rights» de 1689 est l'aboutissement de l'effort tenace des Anglais pour se protéger

---

1) R. HUBERT : «Traité de Pédagogie générale», p. 307-315, P.U.F., Paris, 1946.

2) J. LEIF—G. RUSTIN : «Pédagogie générale», Delagrave, Paris, 1953, p. 110-114.

contre les abus du pouvoir.<sup>(1)</sup> Les philosophes français, à côté de l'anglais Locke, sont les principaux inspireurs de la Déclaration des droits de l'homme de 1789.

Ce n'est pas étonnant donc que les promoteurs de l'éducation progressive aient affirmé que la question des relations de «l'individu» et de la «société» demeure entière et qu'elle doit être reprise par la base, mais sur des principes neufs.

En fait, l'individu et la société ne sont ni opposés l'un à l'autre ni séparés l'un de l'autre. La société est un agrégat d'individus, c'est l'organe par lequel s'effectue la personnalité, et les individus sont des fonctions de la société. Ils n'ont pas d'existence par eux-mêmes. L'individu vit dans, pour et par la société; mais la société n'a d'existence que dans et par les individus qui la composent. Un individu séparé est une abstraction inconnue de l'expérience; il en est de même de la société, considérée indépendamment des individus. Ce qui existe véritablement, c'est la vie humaine. Une vraie éducation doit résoudre l'opposition de l'individuel et du social.

En ce qui concerne d'ailleurs l'éducation dans la mesure où l'enfance est considérée comme douée d'une activité véritable et où le développement de l'esprit est compris dans son dynamisme, le rapport entre les sujets à éduquer et la société devient réciproque: l'enfant tend à se rapprocher de l'état d'homme non plus en recevant toutes préparées la raison et les règles de l'action bonne, mais en les conquérant par son effort et son expérience personnels; en retour, la société attend des nouvelles générations mieux qu'une imitation: un enrichissement. Eduquer donc c'est adapter l'individu au milieu social ambiant, sous la condition de respecter le caractère réciproque du rapport entre les sujets éduqués et la société dans laquelle ils sont destinés à vivre.

Si le chaos actuel ne tient pas uniquement à des causes économiques et politiques, mais procède avant tout de raisons morales et psychologiques, alors la question de la formation morale de l'enfant a une grande importance. A la place des «leçons de morale»—discipline autoritaire—l'école doit conduire l'enfant à constituer

---

1) Revue «Educateur», No 43, 1952, art. de M. C. BRANDT.

lui-même une morale dans la vie et par la vie, mettre l'accent sur une « morale vécue ». Comme le travail actif est l'intelligence en acte, ainsi la vie commune est la morale en action.

Il serait vain aujourd'hui de vouloir opposer l'individualisation de l'enseignement aux méthodes fondées sur la vie sociale, puisque l'expérience montre et que la théorie explique combien la formation de la personnalité et la coopération sont indissolubles. Il est arbitraire de séparer l'éducation en deux domaines distincts; toute vertu individuelle étant une vertu sociale, elle ne trouve son plein exercice que dans la vie sociale. Le développement de la civilisation et celui de la personnalité humaine vont de front.<sup>(1)</sup>

En effet, les aspects psychologiques et sociaux sont organiquement liés dans le domaine de l'éducation. La pédagogie cherche ce que l'individu fait et doit faire comme membre d'un organisme dont il est une fonction. Nous devons donc envisager l'enfant comme un membre de la société et cela au sens le plus large et exiger que l'école le rende capable de comprendre sa dépendance à l'égard de la société et d'accepter cette solidarité. L'éducation n'a pas d'autre fin que de servir la vie sociale, d'assurer la croissance continue de la société. L'école n'est qu'une institution sociale.

Mais comment l'école peut-elle faire cette préparation? Par l'éducation. Mais quel est l'idéal de l'éducation?

C'est l'idéal démocratique. On conçoit souvent la démocratie exclusivement sous son aspect politique. En effet, sous cette forme, la démocratie est le gouvernement du peuple, par le peuple, et pour le peuple. Mais la démocratie n'est pas seulement une forme politique; elle est avant tout un mode d'association pour la vie, une manière de réunir et de mettre en commun l'expérience des individus. C'est augmenter dans l'espace le nombre des hommes qui participent à un même intérêt, de telle sorte que chacun rapporte son action à l'action des autres, et considère l'action des autres comme contribuant à donner un but et une di-

---

1) J. PIAGET : « Encyclopédie Française » Vol. 15, p. 15-28-13, Paris, 1939.

J. PIAGET : « L'évolution sociale et la Pédagogie nouvelle », Pour l'Ere Nouvelle, No 83, 1932.



rection à la sienne.(1)

En effet, si nous voulons construire une société vraiment démocratique, il nous faut orienter vers ce but les conditions et les moyens de l'éducation. Les crises de l'éducation et de l'enseignement ne sont pas des crises comme telles, ce sont des crises de vie sociale.

Dans une excellente page, Claparède a fait à la fois la critique de la conception traditionnelle et l'éloge au point de vue de l'éducation démocratique:

«Notre conception éducative est tout imprégnée encore du principe d'autorité qui fausse non seulement l'éducation morale, mais aussi l'éducation intellectuelle. La démocratie exige avant tout, chez le citoyen, le développement harmonique de deux qualités que l'on a cru opposées: l'individualité et le sens social. Ces deux qualités sont toutes deux indispensables à la vie et au progrès d'une société». (2)

«Nous avons compris, écrit Dent, que la démocratie est bien autre chose qu'un credo politique ou une méthode de gouvernement; c'est un idéal embrassant tous les aspects de la vie. Croire en la démocratie, c'est avoir le respect de la personnalité humaine et la conviction que cette personnalité ne peut trouver sa pleine expression que dans l'action au sein de la communauté». (3)

«La démocratie, dit Dottrens, postule la réalité de la personne: la valeur des individus détermine celle de la société qu'ils composent. . . La vie collective se fonde sur la libre collaboration. . . J'appelle démocratie cette politique de l'Etat dans laquelle sont garantis les droits de la personne compensés par des devoirs correspondants; cette forme idéale de vie collective dans laquelle chacun aurait tellement le sens de ses devoirs que le «un pour tous, tous pour un» que nous connaissons bien serait autre chose qu'un groupe de mots érigés en devise nationale. La démocratie vraie exige bonne volonté, altruisme, dévouement. . . La démocratie est la forme de

---

1) M. WEBER : «L'idéal démocratique», Pour l'Ere Nouvelle, No 139, 1949.

2) E. CLAPAREDE : «Education fonctionnelle», 3e éd., p. 170-171.

3) H.C. DENT : «A New Order in English Education», p. 43, University of London, Press Ltd., 1954.

vie sociale la plus difficile à réaliser et à maintenir parce qu'elle fait appel à l'effort persévérant des individus et qu'elle place avant tout la sanction de la loi morale. L'obéissance consentie ou imposée ne suffit pas: il faut que chacun ait la volonté constante du bien».(1)

«Eduquer, écrit-il, c'est intégrer l'homme dans un milieu d'interdépendance où chacun reçoit dans la mesure où il donne, car le corps social ne vaut que par la valeur personnelle de chacun de ceux qui le composent. C'est pourquoi l'éducation de la personne est fonction de la démocratie; c'est pourquoi l'avenir de la démocratie dépend de la valeur de son éducation. . . ».(2)

Notre époque cherche à trouver des solutions de la vie générale. Le principe fondamental d'une éducation démocratique c'est le droit universel à l'instruction. L'éducation doit être orientée dans ce sens. Elle doit être plus humaine; elle doit respecter la personnalité de l'individu et l'orienter vers le sens social. C'est seulement dans l'esprit démocratique que le plein épanouissement des forces physiques, intellectuelles et morales de l'enfant sera assuré; c'est seulement dans cet esprit que l'enfant sera capable de comprendre sa dépendance à l'égard de la société et d'accepter l'idée de la solidarité.

L'école progressive ne prescrit pas les initiatives particulières; elle respecte les droits de l'enfant et ses particularités individuelles, en n'oubliant pas qu'il n'y a point d'individus hors de la société. Elle met l'enfant en mesure, par ses programmes, son organisation et son esprit, par le libre déploiement d'une activité mise au service de la communauté, de résoudre concrètement le conflit théorique entre l'individuel et le social.

Le but véritable de l'éducation ne sera plus l'individu mais la p e r s o n n e , l'épanouissement du véritable moi de l'homme, la mise à jour progressive de sa vocation, le dégagement de l'essen-

---

1) R. DOTTRENS : «Education et Démocratie», p. 14-42, Delachaux et Niestlé, 1946.

R. DOTTRENS : «La civilisation contre l'enfant», p. 24-25, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Payot, Lausanne, 1954.

2) Ibid., p. 33.

ce de l'être humain. Le but de l'éducation devient d'ailleurs un but objectif ayant son fondement dans les exigences de la conscience morale. Mais comme les meilleures conditions de la réalisation de la personne se trouvent dans la communauté, nous devons en même temps éduquer l'individu de telle sorte qu'il soit capable d'être au maximum le membre actif d'une communauté harmonieuse.(1)

Autrement dit, la base de la personnalité est double, individuelle et sociale. La première est instinctive, innée, la seconde est acquise. Il y a une relation réciproque entre ces deux sphères de l'individu, dont résulte le caractère moral de l'homme. L'équilibre social ne résultant que des individus équilibrés, il est évident qu'un caractère individuel mal équilibré devient une source de troubles sociaux. Pour bien équilibrer un individu, il faut le mettre sous l'influence d'une bonne éducation, dont la forme est appropriée aux situations sociales. C'est ainsi que l'éducation devient à la fois personnaliste et communautaire.(2)

L'éducation doit donc:

- a) préparer l'individu à l'action solidaire par le développement de toutes ses virtualités (physiques, intellectuelles, morales) tout en respectant sa personnalité;
- b) former la conscience sociale en développant en lui le sentiment du respect de lui-même et de la responsabilité personnelle à l'égard d'autrui et du groupe (national-universel).

L'éducation doit être organisée en vue d'un triple but: assurer à chaque individu la possibilité d'une vie personnelle aussi complète et aussi riche que possible par un développement harmonieux du corps, de la sensibilité et de l'intelligence; lui permettre de

---

1) L. MEYLAN: «Pour une école de la personne», p. 5, Payot, 1942.

A. CARRARD: «La jeunesse de demain», p. 8, 36, 39, Delachaux et Niestlé, 2e éd. 1942.

2) J. HUSSON: «Les mouvements d'éducation nouvelle», Brochures E.N.P., No 21, Cannes, 1946.

R. GAL: «La réforme de l'enseignement et les classes nouvelles», p. 8-20, Presses d'Ile de France, Paris, 1946.

R. GAL et d'autres: «Cadres nouveaux, méthodes nouvelles», p. 9-19, Presses d'Ile de France, Paris, 1947.

remplir, au mieux de ses intérêts et de l'intérêt général, ses devoirs de citoyen participant, dans la mesure de ses moyens et dans le sens de son individualité au fonctionnement et à l'épanouissement de la communauté culturelle; mettre à sa disposition les connaissances et techniques indispensables pour tirer de ses aptitudes physiques et intellectuelles le maximum de rendement et d'efficacité en vue de l'enrichissement matériel et spirituel de la vie collective.

Bref, le but de l'éducation est de faire de l'élève un membre dévoué et conscient de la société, en respectant ses capacités particulières, sa personnalité.

Mais, quelle sera la signification de cet idéal démocratique dans l'éducation? Quelle pédagogie va permettre de s'en approcher?

Le but de l'éducation ressortit à la réflexion sociologique et philosophique; les moyens de l'atteindre, à la psychologie, à la morale et à la pédagogie.

Le progrès des idées démocratiques d'une part et les découvertes scientifiques d'autre part, exigent une transformation de l'éducation. Il est évident que la démocratie se montre plus accueillante que n'importe quelle autre communauté, car le suffrage universel, qui est dans son programme, ne peut donner de bons résultats que si les citoyens sont dûment éduqués. Et comme une communauté démocratique répugne au principe d'autorité extérieure, elle doit assurer une substitution dans la disposition et l'intérêt volontaire; or, ces derniers ne peuvent être créés que par l'éducation; une éducation qui convienne à une société où les intérêts sont partagés par tous les membres en termes égaux et où la communication, l'interaction avec les autres individus et les autres sociétés sont pleines et libres.

Alors l'école doit être, par sa discipline et son organisation en général, une société vraiment démocratique: travail libre, conseils d'élèves élus par les élèves eux-mêmes, etc. L'idéal social est la démocratie; l'éducation, comme processus de la transmission sociale, doit se référer toujours à l'idéal démocratique.

Les matières d'étude et la méthodologie doivent aussi s'ori-



enter vers cette direction.(1)

L'aspect actif de l'éducation nouvelle est exprimé par la formule de Dewey: *learning by doing* (l'enseignement par l'action). Pour lui, il n'y a pas de vraie connaissance ni de féconde compréhension, sauf comme produit de l'action. L'école progressive est «*child centred school*», c'est-à-dire «pédocentrique». Son aspect social est exprimé par cette autre expression: *education is life; school is society*; c'est-à-dire: l'éducation est une vie; l'école est une société; elle est une sorte de microcosme de la grande société; un raccourci vraiment typique de la vie en commun; une société en miniature; la vie scolaire, c'est une «*embryonic community life*».

La vie de l'enfant est elle-même une éducation; la croissance sur le plan mental comme sur le plan physique est «cumulative»; chaque étape du développement renferme les germes de l'étape suivante; le but de l'école est de faciliter le passage de l'une à l'autre. L'éducation ne doit donc pas être quelque chose que l'on impose du dehors, mais plutôt un ensemble de moyens permettant à l'enfant de réaliser des possibilités qui sont latentes en lui. L'école sera donc une vie réelle. Dans le milieu scolaire chacun doit agir en relation avec l'action des autres et chacun contribue à la fin commune et voulue, tant par ses capacités intellectuelles que par ses forces physiques et pratiques: *self-government*, coéducation, travail communautaire, entr'aide, etc. Tout cela remplit les conditions nécessaires à une société démocratique.

La fin de l'éducation doit être de faire des personnalités originales par le développement complet et harmonieux de leurs aptitudes propres, des hommes libres par l'usage progressif de la liberté. La liberté est une difficile conquête, une oeuvre toujours imparfaite et jamais achevée. La formule de la liberté totale qu'énonça Corneille: «Je suis maître de moi, comme de l'univers» est si belle. Dans le domaine de l'éducation, de même que jamais l'enfant n'apprit à marcher par discours ou démonstration verbale, mais bien par l'action et l'effort personnel, de même il doit apprendre à penser et à agir par lui-même. C'est par la pensée libre et l'

---

1) C. FREINET : «L'école et l'idéal démocratique», Pour l'Ere Nouvelle, No 150, 1939.

effort personnel qu'on assure la normalité de son développement intellectuel et sa santé psychique.(1)

L'éducation progressive est donc d'une part, libérale, démocratique, et d'autre part, scientifique.(2)

L'élève y travaille par attrait, par l'enthousiasme d'une recherche vers laquelle il est mû de l'intérieur. La contrainte extérieure disparaît; les mesures coercitives, récompenses et punitions n'ont plus de raison d'être et demeurent exceptionnelles. L'enfant puise dans sa sève interne, un principe d'ordre et de discipline qui commande son comportement. La libération et l'autonomie sont les caractéristiques de cette éducation. Le but de l'éducation étant de fortifier les consignes intérieures de l'enfant, cet épanouissement n'est possible que dans une ambiance de liberté. La liberté est au fond de toute âme humaine.

D'ailleurs, le point de convergence de toutes les écoles dites nouvelles, est que tout doit sortir de l'enfant. Le point de départ de l'éducation est dans l'enfant lui-même. C'est la révolution dite copernicienne de l'éducation.

La conséquence de cette révolution est l'étude scientifique de l'enfant. La connaissance de l'enfant va donner les moyens de provoquer l'épanouissement libre de ses aptitudes, de sa personnalité et de préparer son intégration dans une société déterminée dans des conditions précises de vie économique, politique, nationale, internationale. La société est en perpétuelle transformation; que des conditions nouvelles, économico-politico-sociales nous soient faites, et voilà qu'un nouveau problème pédagogique va se poser. Il en va de même pour la pédagogie; elle est un dépistage continu de la vie sociale et, en même temps, un effort pour améliorer cette vie.(3)

En général, la réalisation du but de l'éducation progressive ré-

1) J. DEWEY : (trad. M. Carroi), «Expérience et éducation», P. 35-40, éd. Bourrelier, Paris, 1947.

2) Cours de Pédagogie générale de DOTTRENS (1953-54).

J. JONCKHEERE : «L'évolution de l'Education depuis le moyen âge», p. 20, Lamertin, Bruxelles, 1912.

3) L. MITCHELL : «Our children and our schools», Simon and Schuster, New York, 1951, p. 18.

sulte d'une attitude nouvelle d'esprit: connaître l'enfant et respecter sa personnalité et son développement naturel; mettre l'enfant au centre de l'activité éducative; préparer une vie scolaire avant tout joyeuse, une vraie démocratie, sans contrainte et imposition des autorités. La démocratie doit régner dans l'école; l'organisation scolaire doit être remise tout entière en cause à la fois dans son esprit, dans ses programmes, dans ses méthodes.

Une condition préalable s'impose: modifier l'esprit du travail, afin d'inciter les enfants à penser et à sentir par eux-mêmes au lieu de répondre passivement aux pensées et aux sentiments des autres; transformer l'organisation pédagogique, les méthodes, les procédés; former des maîtres pourvoyeurs d'intérêts, stimulateurs d'activité, psychologues, inspireurs, connaisseurs de leur tâche sociale et de leur mission pédagogique actuelle.

Nous l'avons déjà dit, à côté des problèmes de la finalité de l'éducation il en est d'autres concernant la technique éducative. A côté de la pédagogie téléologique, la pédagogie pratique s'occupe des moyens par lesquels l'éducation va atteindre le plus rapidement et le plus sûrement possible l'idéal envisagé. Dans le domaine pratique, plusieurs formules peuvent être proposées pour résoudre le même problème: il y a bien des méthodes d'enseigner la lecture, par exemple, ou le calcul, il y a bien des manuels, il y a de nombreux types d'organisation scolaire, plusieurs moyens pour contrôler le rendement du travail, etc.(1)

Mais comment se prononcer sur la valeur positive des moyens utilisés et des résultats obtenus ? C'est seulement par l'investigation scientifique, l'expérimentation rigoureuse qu'on peut évaluer l'efficacité des techniques éducatives. Et c'est ici que la pédagogie expérimentale trouve sa place.

---

1) E. PLANCHARD : «La pédagogie scolaire contemporaine», p. 53, Casterman, Tournai-Paris, 1948.

## CHAPITRE II

### L'EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE COMME MOYEN DE PROGRES

#### *La pédagogie empirique et la pédagogie scientifique*

La pédagogie est restée longtemps une science spéculative. Etudiée par les philosophes et les sociologues, elle représentait la résultante des réflexions suggérées par le développement intellectuel et moral de l'enfant, et par la lente intégration de l'être jeune dans la société des adultes. La pédagogie n'ayant pas, avant tout, défini exactement l'enfant, ne pouvait envisager les méthodes précises qui doivent guider le développement physique, intellectuel et moral de l'être. Elle devait se contenter d'esquisser des formules vagues, déduites de la connaissance des sociétés et des lois fondamentales de l'évolution humaine.

Cette pédagogie se résume en cette constatation encore actuelle: le maître parle, l'élève écoute; le maître agit, l'enfant reste passif. Les caractères de l'enfant sont la malléabilité de son esprit—une cire molle que l'on façonne à son gré—et la réceptivité; le maître est chargé de le faire apprendre. L'école traditionnelle impose un programme qui ne répond pas aux intérêts successifs des différentes périodes et aux lois génétiques de l'enfance, mais dont l'adulte a préalablement réglé les parties selon l'ordre de leur complexité logique. Elle n'a pour but que la subordination de la personnalité; elle entraîne la soumission passive. Elle ne peut avoir d'autre moyen d'action que la contrainte. La didactique traditionnelle se base sur une psychologie de l'empreinte passive d'images dans l'esprit de l'enfant. Cette psychologie philosophique n'a rien de scientifique; elle n'est qu'un empirisme.(1)

---

1) H. AEBLI : «Didactique psychologique», p. 61, Delachaux et Niestlé, 1951.

R. COUSINET : «L'éducation nouvelle», p. 9-13, Delachaux et Niestlé, 1950.



Cependant, les sciences biologiques progressant, la pédagogie sentit craquer son cadre devenu vieillot. Son but est, avant tout, de définir l'enfant qui se développe, s'adapte et lentement atteint le stade adulte. Elle doit donc profiter des enseignements de la science et en particulier de la psychologie. La psychologie met en lumière les mécanismes de la vie psychique, intellectuelle et morale de l'enfant, et les lois qui régissent sa régulière poussée vers la phase finale. Elle montre que ses intérêts éclosent plus tôt ou plus tard et qu'il est absurde d'enseigner les mêmes matières, au même âge, à tous les enfants. Elle montre que la rapidité de l'évolution mentale varie d'un enfant à l'autre et, chez un même enfant, d'une branche d'études à l'autre. Elle apporte, en général, à la pédagogie deux lois fondamentales dont la reconnaissance implique une transformation totale de l'école :

a) L'enfant n'est pas un adulte en petit; ce sont deux êtres radicalement différents l'un de l'autre et qui ont chacun leur régime de vie particulier;

b) tout enseignement, toute éducation doivent se conformer à l'enfant pour être profitables.

Bref, la pédagogie basée sur la psychologie de l'enfant trouve les moyens de résoudre les problèmes qui se posent aux éducateurs: matières d'enseignement, méthodes d'enseignement et d'éducation, moyens précis de contrôle du travail, organisation rationnelle du travail scolaire. L'enfant, selon cette pédagogie, est actif; il observe, expérimente. Les méthodes de l'éducation doivent faire appel à son activité personnelle; elles doivent substituer à la réceptivité et à la soumission le comportement responsable, l'initiative, la liberté. Ainsi l'éducation dictée par cette pédagogie est surtout le résultat de la reconnaissance du droit de l'enfant à recevoir une meilleure éducation possible, compte tenu de la connaissance que l'on a de son développement.(1)

La pédagogie devient scientifique: une science qui étudie les problèmes relatifs au développement physique, intel-

---

1) R. DOTRENS: «Le problème de l'inspection et l'éducation nouvelle», p. 61-76, Delachaux et Niestlé, 1931.

lectuel et moral de l'enfant.(1)

*Psychologie, pédagogie et didactique expérimentales.*

C'est dès les dernières années du XIXème siècle que la science allait intervenir dans le domaine de l'éducation sous deux aspects: psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale.

Les psychologues de Binet à Gesell, Wallon, Piaget, ont usé du questionnaire, de l'observation, de l'expérience, de la méthode clinique. La psychologie génétique a apporté en particulier un appui précieux à la pédagogie. Mais toute la psychologie de l'enfant a été fondée sur l'observation et l'expérience, ces deux moyens qu'elle a empruntés des sciences physiques. Ainsi, la psychologie devient avant tout expérimentale. Qu'il s'agisse d'une méthode biographique (Tiedemann-Preyer) ou observationniste (Shirley-Bühler-Gesell) ou expérimentale (Watson - Gesell) ou interview (Piaget) ou psychométrique (Bühler-Gesell - Terman-Merrill) ou d'une méthode de questionnaire (Cummings-Hammond), nous nous trouvons dans le domaine de la psychologie expérimentale, dont les méthodes principales sont l'observation et l'expérimentation.(2)

Cette psychologie a commencé dans les conditions fort artificielles d'un laboratoire de psychologie pure, nécessitant un appareillage compliqué; elle aboutit aujourd' hui à la psychologie appliquée à l'éducation. Cependant il ne faut pas confondre la psychologie expérimentale avec la pédagogie expérimentale. «En ce qui concerne la psychologie expérimentale, je n' hésiterai pas à répondre que ses applications ne sont aucunement de la pédagogie expérimentale.(3) Il ne faut pas confondre la psychologie avec

---

1) T. JONCKHEERE : «Savoir enseigner», p. 5, 2e éd., Lamartin, Bruxelles, 1954.

2) A. BOWLEY : «Modern child psychology», Hutchinson's University Library, London, 1948, p. 13-44.

3) T. SIMON : «Pédagogie expérimentale», Colin, Paris, 1930, p. 7-9.  
R. COUSINET : «L'éducation nouvelle», Delachaux et Niestlé, Paris, 1950, p. 73.

E. PLANCHARD : «L'investigation pédagogique», Duculot-Roulin, Tamines, 1945, p. 11.

la technique éducative, avec la méthode des tests et la mesure du rendement scolaire. La psychologie pédagogique est orientée vers l'éducation. Mais elle n'a pas un contenu équivalent à celui de la pédagogie expérimentale. Elle suggère des règles générales, mais elle ne formule pas des problèmes précis.(1)

Il ne faut pas non plus la confondre avec la «didactique expérimentale», c'est-à-dire l'étude expérimentale de la méthodologie scolaire. La didactique expérimentale est beaucoup moins vaste que la pédagogie expérimentale, comme la pédagogie expérimentale est moins vaste que la pédagogie scientifique. La didactique expérimentale s'occupe du problème de «méthode»; la pédagogie expérimentale s'intéresse surtout «aux moyens d'éduquer avec tout ce que ces moyens impliquent : connaissance de l'enfant, diagnostic des aptitudes, technique du travail, organisation des études, etc. C'est une branche nouvelle de la pédagogie générale qui s'est peu à peu constituée depuis une trentaine d'années».(2) La pédagogie scientifique enfin, implique toutes ces branches; elle est la philosophie de l'éducation, la science et la technique, l'esprit qui l'anime.

### *Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale ?*

L'éducation scientifique, comme nous l'avons dit au chapitre précédent, exige une modification des méthodes, des procédés et des moyens d'éducation. Mais, pour que ces modifications soient en accord avec les découvertes de la pédagogie actuelle, il faut qu'elles soient appliquées, contrôlées et réalisées dans l'expérimentation réelle sur les élèves. Certes, quand on parle d'expérimentation dans le domaine de l'éducation, on n'entend pas seulement les expériences sur l'orthographe et le calcul, mais dans tout le domaine de l'organisation intérieure et extérieure de l'école.

L'épithète «expérimentale» montre qu'il s'agit d'une pédagogie qui, au lieu de procéder par affirmations, raisonnements à

---

1) R. BUYSE : «L'expérimentation en pédagogie», Lamartin, Bruxelles, 1935, p. 61-64.

E. CLAPAREDE : «Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale», Vol. II, Delachaux et Niestlé, 1946.

2) R. DOTTRENS : «Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale ?» Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1944, p. 29.

priori, arguments subjectifs, recourt à «des observations méthodiques, des expériences raisonnées, des recherches, des enquêtes, des statistiques».(1)

«La pédagogie expérimentale, dit Mialaret, doit partir de ce qui est, de ce qui a été établi empiriquement pour essayer de mettre un peu d'ordre dans tous les résultats dispersés, pour préciser certains points que l'intuition des bons maîtres avait déjà relevés; il s'agit seulement, à ce premier stade, de préciser, de quantifier si possible ce que le bon sens et «l'expérience» des maîtres et des éducateurs avaient constaté... La pédagogie expérimentale désire dépasser le plan du pur empirisme pour atteindre le plan de l'expérimentation; c'est ici que l'éducateur doit se séparer du pédagogue... La méthode statistique permet de dégager au moyen d'expériences faites dans des classes différentes, certaines lois indépendantes de ce facteur personnel (du maître); apparaît ici la nécessité d'un véritable laboratoire de pédagogie qui organise une véritable «expérimentation», c'est-à-dire une étude objective... La pédagogie expérimentale doit nous permettre de mieux former nos futurs éducateurs... Nous sommes loin d'avoir à enseigner à nos candidats éducateurs une véritable «didactique expérimentale»... A côté de l'aspect «artistique» indispensable pour un éducateur, il faut reconnaître, accepter, réclamer le développement de l'aspect scientifique de la pédagogie... Il s'agit de trouver une heureuse synthèse entre les connaissances pratiques et les connaissances théoriques et scientifiques».(2)

La pédagogie expérimentale est limitée surtout à l'organisation rationnelle du travail, au contrôle du rendement scolaire et à l'expérimentation méthodologique. Elle s'occupe de mesurer le rendement de l'enseignement, à fixer la matière qu'il faut enseigner (point de vue sociologique), à déterminer l'âge de chaque matière (point de vue psycho-pédagogique) et à trouver les méthodes scientifiques de l'enseignement (point de vue didactique).(3)

---

1) T. JONCKHEERE: «La pédagogie expérimentale au jardin d'enfants», Lamartin, Bruxelles, 1949, p. 6.

2) G. MIALARET: «Nouvelle pédagogie scientifique», P.U.F. Paris, 1954, p. 11-14.

3) Notes de Séminaire de S. ROLLER, 1952-53.



Bref, la pédagogie expérimentale est l'étude scientifique de l'action pédagogique pour améliorer les résultats de l'école et mesurer la valeur des méthodes. Cette amélioration entraîna l'accroissement du rendement scolaire. La pédagogie expérimentale, selon Buyse, est celle qui étudie le problème éducatif sous l'angle de la véritable recherche scientifique, c'est-à-dire : connaissance positive de l'écopier et contrôle précis des résultats. . La pédagogie vraiment scientifique sera pédologique quant à son fondement et expérimentale quant à sa technique.(1)

Une simple expérience éducative ne doit pas être confondue avec une étude vraiment expérimentale de l'enfant et des résultats de l'action éducative.(2)

C'est Binet qui est le fondateur de la pédagogie expérimentale. Dans son manifeste de 1898, il disait : «L'ancienne pédagogie, malgré de bonnes parties de détail, doit être complètement supprimée car elle est affectée d'un vice radical, elle a été faite de chic; elle est le résultat d'idées préconçues; elle procède par affirmations gratuites; elle confond les démonstrations rigoureuses avec des citations littéraires; elle remplace les faits par des exhortations et des sermons. . La pédagogie doit se fonder sur l'observation et l'expérience; elle doit être avant tout expérimentale».

C'est la première fois que la science et la mesure pénétraient dans la pédagogie. C'est l'époque à laquelle le pédagogue allemand Lay écrivait, en 1903 : «Il n'y aura plus désormais une pédagogie expérimentale à côté d' une pédagogie générale. La pédagogie expérimentale sera toute la pédagogie».(3)

Aujourd'hui, la pédagogie expérimentale n'est pas toute la

---

1) R. BUYSE : «L'expérimentation en pédagogie», Lamertin, Bruxelles, 1935, p. 52.

E. PLANCHARD : «L'investigation pédagogique», p. 55-69.

E. PLANCHARD : «La pédagogie scolaire contemporaine», Casterman, Tournai-Paris, 1948, p. 53.

2) G. RICHARD : «Pédagogie expérimentale», p. XIII, O. Doin, Paris, 1911.

3) W.A. LAY : «Expérimentelle Didaktik», 2e éd., 1910, Leipzig-Nemnick.

pédagogie, mais, par étapes successives, elle a passé sa première enfance et elle est arrivée à un stade de maturité. Le maître, actuellement, n'est pas un pur praticien, mais un «ingénieur scolaire», selon la formule de Dewey, ni un empirique, ni un savant, mais une personne qui réunit les qualités de l'un et de l'autre. «Il y a, disait déjà Binet, toute une formation d'esprit nouvelle tendant à faire du professeur ce qu'il est rarement; il est un enseigneur, il doit devenir un observateur. Ce sont deux attitudes bien différentes et l'expérience m'a appris à quel point elles sont indépendantes. . . La formation d'esprit qui est nécessaire à un observateur est donc toute différente de celle d'un professeur; ajoutons que c'est une éducation qui ne s'improvise pas; ajoutons encore et surtout que cette éducation ne peut pas s'acquérir uniquement en écoutant des cours».(1)

A l'heure actuelle, tous les travaux expérimentaux portent sur les problèmes d'organisation et d'économie scolaire, sur l'adaptation des tâches éducatives aux individualités des écoliers, sur la valeur éducative des branches et des régimes d'études, sur l'élaboration des programmes, sur l'apprentissage des matières scolaires, sur l'orientation scolaire et professionnelle, sur la didactique, sur le rendement scolaire, etc. Dès 1912, fonctionne en Amérique le premier centre de recherches pédagogiques. En Europe aussi, nous constatons un mouvement considérable dans tous les pays : Angleterre, Suisse, France, Allemagne, Belgique, Hollande, Espagne, etc.(2)

Nous citons pour l'histoire, quelques noms des pédagogues promoteurs de la pédagogie expérimentale :

En Allemagne ce sont Lay, Meumann, Ebbinghaus et Stern qui ont lancé l'expérimentation en pédagogie et la «didactique expérimentale» qui a pris, depuis, une indéniable importance surtout en Angleterre et aux Etats-Unis. En Belgique, les efforts de Schuyten, Van Biervliet et T. Jonckheere, ont marqué également un pas décisif dans l'expérimentation pédagogique.

---

1) A. BINET : «Les idées modernes sur les enfants», Flammarion, Paris, 1927, p. 15.

2) E. PLANCHARD : «L'investigation pédagogique», Duculot - Roulin, Tamines, 1945, p. 71-80.

En Suisse, Claparède a laissé une oeuvre remarquable dans le domaine de l'expérimentation et Dottrens, rénovateur des écoles genevoises, a réalisé l'esprit scientifique dans la pratique de l'enseignement.(1)

Evidemment, nous ne trouvons pas aux premiers essais l'extension de la science expérimentale. Meumann, par exemple, ne faisait pas de différence entre pédagogie expérimentale et psychologie expérimentale. Il s'agissait plutôt d'une psychologie appliquée aux problèmes de l'école; tandis qu'aujourd'hui la pédagogie expérimentale est devenue une discipline précise, comme nous l'avons constaté tout à l'heure.

Ainsi, la pédagogie expérimentale occupe une grande partie du contenu de la pédagogie scientifique. Nous nous bornons à citer l'opinion de R. Dottrens sur le contenu de la pédagogie expérimentale :

«Depuis l'ouverture du laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Institut des Sciences de l'Education à Genève (1945), nos recherches ont tendu :

1) A établir peu à peu les documents (recensements scolaires) qui permettront ultérieurement des comparaisons objectives quant au degré d'instruction et d'assimilation des notions enseignées;

2) A préparer les bases d' un «plan d' études expérimental»

---

1) W. LAY : «Pedagogia experimental», 2e éd., No 147, Labor S.A., Barcelone, 1928.

H. AEBLI : «Didactique psychologique», Delachaux et Niestlé, 1951 p. 15-21,.

E. MEUMANN : «Abriss der Experimentellen Paedagogik», 2e éd., Leipzig-Nemnick, 1920.

M. SCHUYTEN : «Sur les méthodes de Mensuration de la fatigue des écoliers», Archives de psychologie, II, 1903.

Van BIERLIET : «Eléments et applications de la pédagogie expérimentale», Gand, Vanderpoorten, 1912-1913.

T. JONCKHEERE : «La méthode scientifique et la pédagogie», Lambertin, Bruxelles, 1933.

E. CLAPARÈDE : «Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers», Flammarion, Paris, 1924, et sa «Psychologie de l'enfant et la Pédagogie expérimentale».

R. DOTTRENS : Tous ses ouvrages.

en recherchant pour chaque âge et pour chaque discipline, les notions à la portée des enfants de cet âge;

3) A donner aux futurs instituteurs les moyens pratiques de se rendre compte de l'efficacité de leur enseignement par la mesure du rendement de celui-ci;

4) A transmettre au corps enseignant des renseignements précis sur le degré de difficulté des diverses notions du plan d'études, afin qu'il accorde à celles-ci l'attention particulière qu'elles méritent;

5) A organiser et à dépouiller les «épreuves d'orientation» auxquelles sont soumis tous les enfants des classes supérieures pour établir, dans l'avenir, des normes permettant de conseiller utilement les parents.

Ainsi, la pédagogie expérimentale apportera peu à peu à la pédagogie tout court, les éléments d'un renouveau de ses méthodes et aux instituteurs, la possibilité d'intensifier leur effort éducatif». (1)

## LES METHODES ET LES TECHNIQUES DE LA PEDAGOGIE EXPERIMENTALE

Nous avons dit tout à l'heure que les méthodes de la pédagogie scientifique sont : l'observation systématisée et l'expérimentation. Nous laissons de côté d'autres techniques, comme la photographie, le cinéma, etc., par lesquelles on observe et on mesure d'une façon auxiliaire le comportement de l'écuyer.

### 1) *L'observation*

Il y a bien des années que la recherche pédagogique se dégage des laboratoires de psychologie où, au début, elle s'était presque entièrement confinée. Les épreuves de laboratoire et les tests dont nous allons parler, qui n'étaient d'ailleurs pas encore très développés, sont insuffisants pour l'étude des problèmes enfantins et scolaires. L'utilisation de la mesure par la statistique pour l'interprétation des résultats est un secours restreint. Il nous faut l'observation directe et systématisée du comportement de l'en-

---

1) R. DOTRENS : «La pédagogie expérimentale», Revue «Education Nationale», Mars, 1951.



fant. Aux appareils du laboratoire le mieux outillé, l'homme ne livrera jamais son secret. Aux tests mêmes des éducateurs et des psychologues, il ne se livrera pas davantage. L'enfant ne répondra jamais à une formule mathématique. Il ne se révélera qu'à l'observateur qui le regardera vivre dans son milieu naturel.

D'ailleurs, l'expérimentation part de l'observation. Elle est un moyen de vérification et de contrôle, mais insuffisante en elle-même. On constate à l'heure actuelle une crise de l'expérimentation dans les sciences de l'homme vivant. L'être humain se prête fort mal à ce procédé. Une observation méthodique et prolongée est une véritable méthode dont dispose l'éducateur et ses résultats nous assurent une image durable de la personnalité.

Par l'observation «méthodique» on n'entend pas une impression intuitive, mais une étude persévérante du comportement de l'enfant basée sur certains principes :

a) L'observation doit être objective: en observant, nous devons nous astreindre uniquement à la détermination objective des particularités essentielles de l'enfant. Cela suppose une attitude psychologique que le maître doit adopter dans l'observation de ses élèves et une formation psychologique adéquate.

b) Elle doit être méthodique et continue: l'objectivité de l'observation est la condition préalable de sa certitude. Il convient de se garder scrupuleusement des jugements hâtifs, des généralisations intempestives. Il faut avoir avant tout un but déterminé et suivre une voie bien tracée. Il faut distinguer l'observation psychologique du fameux «bon sens» populaire, de l'observation occasionnelle. Pour s'approcher de la nature de l'enfant, il est nécessaire de considérer tous les côtés de sa personnalité: la constitution et le développement psychique, l'influence du milieu, les connaissances acquises, la vie psychique intellectuelle, la vie psychique affective.

c) Elle doit être adaptée au sujet: il faut tenir compte de son âge, de la forme de son corps, de l'influence du milieu, de l'éducation déjà reçue, de son histoire. Ainsi seulement, on peut comprendre le psychisme de chaque enfant, péné-

trer la structure de son âme et participer à sa vie psychique.

Toutes ces observations doivent être soigneusement fixées par l'écriture. La tenue d'un cahier d'observation se trouve justifiée par la pratique. A côté de ce cahier, il est nécessaire d'avoir des fiches individuelles des élèves qui constituent une partie essentielle du dossier psychologique. Vers la fin de l'année scolaire, le maître s'efforce de se former un jugement sur chacune des questions fondamentales de chaque élève. Au moyen de ses observations, des renseignements de la famille et des tests, le maître va s'efforcer de pénétrer la personnalité de ses élèves et de trouver ses lignes directrices.

En ce qui concerne les occasions offertes au maître d'étudier le comportement de ses élèves, on ne peut pas donner un schéma définitif et détaillé. Cela dépend plutôt de sa formation, de son expérience et de ses capacités d'observation.

Tous les exercices de la classe peuvent prêter à une notation différente du point de vue des idées, du jugement, de la mémoire, de l'imagination, de l'invention, de l'ordre, du plan, du soin, de la correction, du style. Les lectures aussi, les jugements moraux, l'interprétation d'images, de dessins, de projections de films, les récitations, l'orthographe, etc, peuvent devenir des occasions de vérifier la force de la mémoire, la capacité de compréhension, le temps nécessaire à l'acquisition des souvenirs, leur durée, l'imagination, etc. Ainsi, tous les exercices peuvent donner matière à la découverte de l'enfant.

«On peut étudier le comportement de l'enfant, dit Driscoll, dans trois milieux différents. Tout d'abord, en classe où les individus s'efforcent de vivre en groupe au moyen d'expériences variées, où ils s'efforcent aussi de maintenir l'individualité de leur moi et d'acquérir les connaissances et les outils de travail considérés comme essentiels par notre culture. Ensuite, sur le terrain de jeux, où le rôle principal est tenu par les capacités physiques et l'habileté à jouer. Enfin, dans les activités extra-scolaires où l'on peut observer les différences culturelles de leur milieu familial. On peut, de plus, compléter les connaissances tirées de ces champs d'observation par des conversations avec les parents».(1)

1) G. DRISCOLL : «Comment étudier le comportement des enfants», Trad. de l'anglais par A. Gomme, Ed. du Scarabée, Paris, 1954, p. 10.

A remarquer que, grâce aux conversations avec les parents, le maître peut acquérir des informations supplémentaires qui lui permettront de déterminer l'influence exercée par les parents sur leurs enfants et les buts qu'ils se proposent pour eux. En utilisant ces indications, le maître peut établir un programme d'étude qui conviendra mieux à chaque enfant et qui lui permettra de trouver la meilleure voie pour son développement. D'ailleurs, les observations de l'instituteur auront pour objet de compléter le jugement du médecin scolaire en ce qui concerne le développement physique de l'enfant.

Le but du maître sera d'évaluer d'abord approximativement les niveaux de développement physique, intellectuel, social, affectif des enfants en utilisant les moyens les plus simples. Ensuite, se pose la question de la mise en pratique de ces observations, de la façon dont elles seront utilisées par le maître pour que toutes soient efficaces quant au développement possible de chaque enfant.

Enfin, il existe une grande variété de modèles de dossiers scolaires ou de rapports ou de bulletins individuels. Un dossier individuel doit contenir l'état civil de l'enfant, ainsi que son état physique, économique, social, intellectuel et caractériel.

En Grèce, la plupart des écoles expérimentales utilisent notre «bulletin individuel de l'enfant».(1)

## 2) *L' expérimentation*

### *Nécessités et conditions de l' expérimentation pédagogique.*

Le deuxième procédé de la pédagogie scientifique est l'expérimentation. On peut étudier l'expérimentation sous un double aspect : celui de la mesure du rendement du travail scolaire et de l'expérimentation didactique. «Qui dit expérimentation, dit une série successive d'expériences pour mesurer et contrôler le rendement d'un travail. L'expérience n'est ni un commencement ni une fin; elle est un moment de la recherche».(2) Le «rendement» est un

1) E. XIROTIRIS : «Bulletin individuel de l'enfant», Athènes, 1948.

G. ROSSOLIMO : «L'individualité de l'enfant», Alcan, Paris, 1929.

R. CORNET : «Partir de l'enfant. . . », Desoer, Liège, 1941.

2) G. MIALARET : «Nouvelle pédagogie scientifique», P.U.F., Paris, 1954, p. 12.

terme commercial, économique, quantitatif. Dans tous les secteurs de la vie économique, une part importante du travail est réservée à la vérification de la bienfacture et au contrôle du rendement. Partout, on veut savoir où l'on va. En éducation, il signifie en même temps la quantité et la qualité; il devient un terme qualificatif, intellectuel, affectif, spirituel.

Dans le domaine de la pédagogie pratique, on peut distinguer trois types principaux :

a) La pédagogie empirique : les procédés d'enseignement sont logiques et rarement psychologiques. Les praticiens acceptent des principes que des éducateurs de génie ont formulés, sans les vérifier par un recours à l'expérimentation contrôlée, sans faire la preuve de faits. C'est l'héritage authentique «de l'art éducatif»;

b) La pédagogie expérimentée : elle s'inspire des sciences connexes de la pédagogie (biologie, psychologie, sociologie), mais elle fait une confusion entre la science expérimentale et une philosophie scientifique, qui n'est pas la vraie pédagogie scientifique. Il s'agit des tentatives généreuses qui postulent l'enthousiasme des réalisateurs, mais qui sont loin de la pédagogie véritablement expérimentale (Dewey, Decroly, etc.);

c) La pédagogie expérimentale : la pédagogie partie d'un empirisme et vivifiée par les impulsions fécondes des grands intuitifs, atteint de nos jours le stade de la science véritable; elle étudie, par le moyen de l'observation précise ou de l'expérimentation rigoureuse, les problèmes qui sollicitent son attention.(1)

Nous citons, à titre d'exemple, les procédés employés par Aepli, en matière de calcul et par Dottrens, en matière d'écriture et de langue maternelle.

Aepli nous donne des exemples concrets, dans des situations scolaires réelles; ses expériences didactiques sont destinées à contrôler comment et avec quel succès les principes scientifiques peuvent être mis en pratique dans les conditions scolaires ordinaires.(2)

---

1) R. BUYSE : «L'expérimentation en pédagogie», Lamartin, Bruxelles, 1935, p. 46-58.

2) H. AEBLI : «Didactique psychologique», Delachaux et Niestlé, 1951, p. VIII.



En ce qui concerne les recherches entreprises à l'école du Mail par Dottrens, nous parlerons en détail de ce sujet dans la deuxième partie de cet ouvrage, au chapitre intitulé : « La méthode individualisée ».

L'expérimentation pédagogique n'est pas une chose facile; il y a beaucoup d'obstacles qui s'y opposent.

« Supposons, dit Planchard, que je veuille apprécier objectivement la valeur de deux méthodes d'enseignement de l'histoire: au moyen de gravures commentées par le professeur ou sans l'aide de gravures. Il me sera pratiquement impossible de dominer tous les éléments qui accompagnent la mise en oeuvre des méthodes elles-mêmes. Je pourrais peut-être les dénombrer, mais certains sont de nature si instable, qu'ils échappent à mon contrôle exact. Une leçon est donnée par tel ou tel professeur à tels ou tels élèves; elle a lieu à un moment déterminé de la journée, dans une ambiance matérielle variable (température, pression atmosphérique, humidité...), dans une certaine atmosphère morale, etc. Chacun de ces facteurs peut avoir une influence insoupçonnée à première vue sur le résultat final de l'enseignement. Il serait donc ingénu de croire à la rigueur absolue du contrôle auquel on peut aboutir. »<sup>(1)</sup>

D'ailleurs, à côté des facteurs externes multiples qui agissent sur les élèves, il faut aussi signaler les traits mêmes de la personnalité de chacun des sujets: l'âge mental et chronologique, les dispositions du caractère (volonté, apathie, timidité, objectivité...), la santé, le sexe, la race, le milieu social et familial, etc.

En outre, il nous faut quelques conditions préalables pour qu'une investigation pédagogique mérite d'être réalisée: appréciation d'une situation réelle et existante, maîtres expérimentés, climat favorable, compréhension des parents et encouragement des autorités scolaires.

« Nous sommes en présence d'une étude scientifique, dit Mialaret, qui porte sur un ensemble d'actions et de réactions humaines, sur des processus d'éducation. La première condition nécessaire mais non suffisante est, quand on veut faire de la pédagogie expérimentale, de connaître le « métier » d'éducateur, c'est-à-dire

---

1) E. PLANCHARD : « L'investigation pédagogique », p. 35.

être capable de conduire une classe dans de bonnes conditions... Sur le plan historique, une culture pédagogique est indispensable au chercheur qui veut interpréter correctement ses résultats... Compétence du chercheur qui doit correspondre à une véritable et solide culture pédagogique. . . Mais, il est évident que la formation pédagogique, aussi complète soit-elle, ne suffit pas à assurer au chercheur pédagogique la compétence voulue. Une solide et profonde formation technique est absolument indispensable. . . Les techniques expérimentales d'une part, les techniques d'interprétation d'autre part, sont l'objet d'une acquisition approfondie et l'on ne peut pas, sans une préparation préalable, faire des enquêtes, appliquer des questionnaires, organiser des expériences». (1)

Tout de même, la nécessité et la valeur de l'expérience dans le domaine des sciences est évidente. Seule l'expérimentation vérifie et confirme les hypothèses du savant et les lois universelles des découvertes scientifiques. (2) En pédagogie, tant le mot «expérience» que le mot «expérimentation» sont à la mode. La pédagogie actuelle donne une grande importance à l'expérience vivante de l'enfant. D'autre part, c'est seulement par l'expérience ou par l'expérimentation qu'on peut contrôler les résultats scolaires et les améliorer.

«On se figure ordinairement, disait déjà Kant, qu'il n'est pas nécessaire de faire des expériences en matière d'éducation et que l'on peut juger par la raison seule si une chose sera bonne ou mauvaise. Mais on se trompe beaucoup en cela et l'expérience enseigne que nos tentatives ont souvent amené des effets tout opposés à ceux que l'on attendait. On voit que l'expérience étant ici nécessaire, nulle génération d'hommes ne peut tracer un plan d'éducation complet». (3)

En effet, l'expérimentation se justifie en pédagogie par la

1) G. MIALARET : «Nouvelle pédagogie scientifique», P.U.F. Paris, 1954, p. 17-22.

G. MIALARET : «Pratique journalière et Recherche scientifique en pédagogie», Bulletin de Psychologie, Paris, No 5,2, 1954.

2) G. BENEZE : «La méthode expérimentale», Alcan, Paris, 1954, p. 1.

3) E. KANT : «Traité de pédagogie», Alcan, Paris, 1931, p. 54.

précision, l'objectivité et la rapidité des conclusions qu'elle nous offre. Mais comment peut-on trouver la vraie formule de l'expérience? Le contrôle du rendement scolaire par les divers systèmes de notations et d'examens est empirique et non scientifique. Il nous faut une mesure scientifique. La mesure éducative est ancienne comme fait, médiévale comme procédé, moderne comme science, a écrit Thorndike.(1)

#### a) LE CONTROLE DU RENDEMENT

##### *La méthode des tests.*

Il est bien connu que, pour la plupart des pédagogues et psychologues contemporains, le «test» constitue l'instrument de mesure qui répond aux nouvelles orientations de la pédagogie et de la psychologie. Le «test» est une épreuve définie, impliquant une tâche à remplir, identique pour tous les sujets examinés, avec une technique précise pour l'appréciation du succès et de l'échec ou pour la notation numérique de la réussite. La tâche peut comporter une mise en oeuvre soit de connaissances acquises (test pédagogique), soit de fonctions sensori-motrices ou mentales (test psychologique).(2)

«Un test, dit Dottrens, est un examen spécialement préparé et standardisé dans son élaboration, dans sa présentation, dans son exécution, dans sa correction et dans la manière dont sont exprimés les résultats.(3)

Autrement dit, il s'agit d'une situation expérimentale standardisée, servant de stimulus à un comportement. Ce comportement est évalué par une comparaison statistique avec celui d'autres individus placés dans la même situation, permettant ainsi de classer le sujet examiné, soit quantitativement, soit typologiquement. Alors, la tâche de l'expérimentateur est de formuler nettement son problème, de recueillir tous les éléments nécessaires à sa solution, de classer et d'analyser les données, d'interpréter

---

1) E. THORNDIKE : «Mental and Social Measurements», New York, 1912.

2) H. PIERON : «Vocabulaire de psychologie», P.U.F., Paris, 1952.

3) R. DOTTRENS : «Education et démocratie», p. 155.

les résultats et de dégager les conclusions. La situation expérimentale, c'est-à-dire le milieu dans lequel se déroule l'expérience, l'enregistrement du comportement du sujet selon les conditions, la comparaison et le classement du sujet examiné par rapport aux autres, sont les conditions nécessaires à l'investigateur.

Le début de la méthode des tests remonte à la fin du XIXème siècle. Il n'est pas nécessaire de faire ici l'historique de cette méthode. Nous rappellerons seulement que le psychologue Mck Cattell créa en Amérique, en 1890, pour la première fois, le terme de test mental («mental test») pour désigner une série d'épreuves psychologiques utilisées pour étudier les différences individuelles des étudiants de l'Université. Une série de représentants de cette tendance existe aujourd' hui en Amérique: Yerkes, Woodworth, Thorndike, Spearman, Ternann, Merrill, Gesell, Charmicael, etc.

Un deuxième courant se rencontre en Europe dès 1905, époque pendant laquelle le psychologue français Alfred Binet avec le Dr. Th. Simon publia dans «l'Année Psychologique» un article intitulé «Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux» qui contenait le premier test mental pratique.(1)

Jusqu'à la première guerre mondiale, la méthode des tests mentaux resta surtout limitée aux tests d'intelligence et d'aptitudes appliquées à l'éducation et secondairement à l'orientation professionnelle. En 1917, les Etats-Unis eurent à recruter une armée très rapidement et à en choisir les cadres, en l'absence de réserves. Cette application massive eut un profond retentissement. Les tests mentaux connurent ensuite un succès considérable dans l'éducation, l'industrie, plus accessoirement en médecine. A l'heure actuelle, en Amérique, tout est testé. Il est indiscutable que les Etats-Unis tiennent la tête de ce mouvement. En Europe aussi, un grand nombre d'ouvrages ont réuni des descriptions de tests psychométriques. Ce sont ceux de Ballard, Claparède, Decroly, Buyse,

---

1) R. ZAZZO : «Le quotient d'intelligence», P.U.F. Paris, 1938.

R. ZAZZO : «Psychologues et psychologies d'Amérique», P.U.F., Paris, 1942.



Stern, Toulouse et Pieron, Rossolimo, Vermeylen, Zazzo.(1)

### La valeur des tests en pédagogie :

La deuxième guerre mondiale a confirmé l'intérêt pour les tests d'intelligence et d'aptitudes et a constitué un puissant stimulant pour le développement des tests de personnalité. La méthode a acquis un grand développement en médecine et en éducation. L'intérêt pour la méthode des tests est aujourd'hui très grand dans des pays tels que l'Allemagne, l'Italie, l'Espagne, la Suède, la France, la Belgique, la Suisse, etc.

Ceux qui s'intéressent à l'application des tests en pédagogie pourront consulter les travaux relatifs à cette méthode publiés dans tous les pays.(2) Nous nous bornons à citer les recherches de l'Institut des Sciences de l'Éducation de Genève—Institut à la fois scientifique et pratique—qui a groupé les chercheurs les plus éminents dans les domaines psychologique et pédagogique : Flournoy, Claparède, Bovet, Ferrière, Piaget, Dottrens, Rey, Mlle Inhelder. Les recherches entreprises également sur le rendement scolaire à l'école expérimentale du Mail, dont nous parlerons dans la deuxième partie de notre ouvrage, les travaux de recherches en France (Simon, Remy, société Al. Binet) et en Belgique (Decroly, Segers, Vermeylen, Buyse, etc.).(3)

On peut classer les tests actuellement en usage dans le domaine

---

1) H. PIERON : « Méthodologie psychotechnique », livre IIème. P.U.F. Paris, 1952, p. 164.

G. MIALARET : « L'éducateur et la méthode des tests », Ed. du Scarabée, Paris, 1953, p. 10—12.

2) P. BOVET : « Vingt ans de vie. L'Institut J.J. Rousseau de 1912-1932 », Delachaux et Niestlé, 1932.

E. CLAPAREDE : « Un Institut des Sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond », Archives de Psychologie, 1912; et « Comment diagnostiquer les aptitudes », Flammarion, 1924.

A. DESCOEUDRES : « Le développement de l'enfant de 2 à 7 ans », Delachaux et Niestlé, 1930.

3) O. DECROLY—R. BUYSE : « La pratique des tests mentaux », Alcan, Paris, 1928.

T. SIMON : « Pédagogie expérimentale : écriture, lecture, orthographe », Colin, Paris, 1930.

M. REMY : « Un essai d'enseignement sur mesure », Colin, Paris, 1926.  
Bulletin de la Société AL. BINET, etc.

de la pédagogie selon trois points de vue différents : les tests de niveau mental, les tests d'instruction et les tests d'aptitudes. Les tests «d'intelligence» mesurent les aptitudes innées ou le pouvoir d'adaptation à une situation nouvelle; il s'agit de tests ayant une valeur de diagnostic. Les tests «d'instruction» déterminent les performances individuelles dans le domaine du savoir, le degré de celui-ci et permettent de constater les progrès de l'élève ; il s'agit des moyens de contrôle.(1)

Le test apparaît donc comme le nouvel instrument qui permet d'introduire la mesure dans des domaines infiniment complexes. Les avantages de cette méthode sont les suivants :

Le test est un instrument de mesure précis; il nous révèle les erreurs des plans d'études; il permet d'améliorer le travail des élèves et des maîtres; il évalue la valeur des méthodes d'enseignement, etc. Mais il a ses inconvénients: il donne les résultats d'un moment donné; il recoupe la situation psychique et mentale de l'enfant; il ne voit pas le développement mental; il révèle les facultés réceptives plutôt que les facultés créatrices; il nécessite des examinateurs expérimentés et spécialistes; il est un moyen artificiel par rapport à l'observation directe.(2)

### *Possibilités de l'application des tests.*

«Un test, pour être accepté, dit Pieron, doit satisfaire à un certain nombre de conditions qui sont : la facilité et l'objectivité de la notation, la finesse de la discrimination, l'étendue de la marge des réussites en correspondance avec le groupe d'individus à examiner, la fidélité, la validité des diagnostics et surtout des pronostics qu'il doit permettre et enfin, secondairement, la facilité et l'économie dans l'application».(3)

En fait, l'application des tests est une chose délicate. C'est pour cela qu'il faut prendre quelques précautions à leur utilisation: élaboration des tests, conditions de présentation, interprétation, etc.

1) R. DOTRENS : «Education et démocratie», p. 157.

R. GAL : «L'orientation scolaire», P.U.F. Paris, 1946, p. 116-120.

R. PICHOT : «Les tests mentaux», P.U.F. Collection «Que sais-je ?» Paris, 1954, p. 48.

2) R. DOTRENS : «Education et Démocratie» p. 161—162.

3) H. PIERON : «Méthodologie psychotechnique» p. 130.

Dans le domaine de la pédagogie, trois opinions existent sur l'application des tests : pour les uns, c'est le «psychologue scolaire» qui doit en être chargé; pour les autres, c'est le «laboratoire pédagogique» annexé à l'école ou les «centres médico-pédagogiques et psychologiques»; pour d'autres enfin, c'est le maître qui doit conduire les recherches.

Je n'ai pas l'intention d'en donner des solutions définitives. Je me borne seulement à dire que le psychologue scolaire mettrait en communication les éducateurs, les psychologues, les pédiâtres. Sa double formation pédagogique et psychologique lui permettrait de rester en contact avec l'école et avec les données récentes de la psychologie. Mais pour plusieurs pays, c'est une chose de luxe, étant donné qu'en France même où on préconise les psychologues scolaires, il n'existe que «très peu de psychologues scolaires (25 dans toute la France!) et le nombre des consultations médico-psychopédagogiques est très faible».(1)

Les laboratoires pédagogiques, là où ils existent, sont vraiment une nécessité. Mais il ne faut pas oublier que le laboratoire de la pédagogie scientifique doit être l'école et ses sujets les écoliers. Le laboratoire doit être placé «au sein des écoles primaires même et il aura pour but de résoudre le problème qui s'y pose».(2)

Il nous reste le maître. Est-ce que le maître peut conduire une recherche? C'est ici qu'une discussion est nécessaire. Si le test est uniquement un instrument qui permet d'obtenir une note et non pas une vraie «docimologie», c'est-à-dire l'étude systématique des examens et des modes d'appréciation, il est inutile de parler d'une nouvelle technique. Il ne s'agit pas d'une méthode de notation contre une autre. La note de devoirs ne peut pas être remplacée par une note de test. La note de devoirs est lourde de facteurs affectifs. Le test aboutit à une note «dépersonnalisée». L'attitude de l'éducateur devient vraiment objective. Il s'agit d'une oeuvre délicate. Le maître ne peut pas jouer correctement le rôle du psychologue-testeur sans une formation spéciale et une préparation

---

1) G. MIALARET : «L'éducateur et la méthode des tests», p. 132.

2) A. JADOULLE : «Le laboratoire pédagogique au travail», Edition du Scarabée, Paris, 1951, p. 20.

profonde. L'aspect principal de la formation de l'instituteur est sa préparation psychologique, théorique et pratique.

Ce qui reste, à mon avis, c'est la collaboration du laboratoire avec le maître. Une collaboration assez longue avec les maîtres finit par faire connaître les types d'enfants. Les instituteurs acquièrent peu à peu un bel esprit d'observation psychologique et d'expérimentation scientifique.

«En pratique, dit Planchard, les enquêtes et tous les travaux qui ont pour objet l'amélioration de l'enseignement aux divers degrés, doivent être le fruit de la collaboration entre le corps enseignant, les administrations, les investigateurs spécialisés et toutes les personnes qui sont, d'une façon quelconque, mêlées à la vie scolaire.<sup>(1)</sup>

A remarquer que le laboratoire de pédagogie expérimentale de Genève, pour incorporer le corps enseignant aux recherches expérimentales, prépare pratiquement les maîtres candidats, au cours de leur formation, et communique de temps en temps les résultats au corps enseignant en fonction.

De tout cela, on peut tirer la conclusion qu'il ne faut pas établir une séparation entre la fonction «enseignante» et la fonction «investigatrice» du maître. D'ailleurs, le maître sent toujours la nécessité des expériences et il faut qu'il soit capable de faire son oeuvre scientifiquement et non empiriquement. Les procédés d'enseignement même sont objets de recherches et d'expériences. La participation du maître à l'investigation des tests assure des conditions de travail plus naturelles; elle crée en lui l'esprit scientifique et elle lui montre tous les bénéfices pratiques retirés de la collaboration. Certes, tout cela présuppose qu'il faut insister, au cours de la formation des maîtres sur la nécessité de l'observation et de l'expérimentation ainsi que d'un exercice suffisant à observer et à expérimenter.

En résumé, la participation du maître à l'investigation pédagogique et à toutes les recherches scolaires me paraît indispensable.

#### b) L'EXPERIMENTATION DIDACTIQUE

*Le passage des méthodes didactiques aux méthodes actives :*

Après avoir examiné la question du contrôle du rendement

---

1) E. PLANCHARD : «L'investigation pédagogique», p. 60.



scolaire, nous pouvons passer rapidement en revue celle de l'expérimentation didactique.

De même que dans le domaine de la pédagogie théorique, nous distinguons la pédagogie traditionnelle et la pédagogie nouvelle, ainsi dans celui de la didactique, nous trouvons une distinction semblable. La didactique est une science auxiliaire de la pédagogie; c'est la pédagogie pratique; c'est la technique de travail, l'ensemble des méthodes à l'aide desquelles on prétend apprendre aux enfants ce qu'ils doivent apprendre, ainsi que les procédés s'y rapportant.

En étudiant l'histoire de la pédagogie, nous constatons qu'au début on a conçu l'enseignement comme une mémorisation. Le maître récite et l'enfant répète par cœur les formules, les maximes, les leçons. C'est toujours le mot à fixer dans la mémoire qui préoccupe l'éducateur. L'esprit ne participe nullement à cette récitation mécanique. Il s'agit d'un vrai verbalisme. L'élève ne prête qu'une apparence d'attention commandée par la crainte d'une punition ou le désir d'être docile et de faire plaisir. Le bon élève apprend à diriger son oeil et son oreille, ses lèvres et sa bouche vers les matériaux qu'on lui présente, de façon à les graver dans sa mémoire pendant que, du même coup, ses images mentales se libèrent de ce travail mécanique pour se porter vers ce qui est d'un intérêt vivant pour son organisme en croissance.(1)

Faire réciter par cœur, exposer mécaniquement, c'est toujours imposer aux esprits enfantins notre logique. C'est un didactisme abstrait, un dogmatisme. L'élève est réceptif, il ne pense pas par lui-même. L'enfant s'épuise dans l'effort pénible d'une attention qui n'est pourtant que superficielle.

Plus tard, on s'est efforcé d'instruire les enfants par des méthodes plus scientifiques. On a compris que, savoir par cœur, n'est pas savoir. L'étude psychologique de l'enfant et de ses intérêts a permis d'adapter l'enseignement à ses besoins et à ses goûts naturels. On utilise des méthodes attrayantes. L'école devient un lieu rempli de joie. On a compris l'erreur qui consistait

---

1) J. DEWEY : «L'école et l'enfant», Delachaux et Niestlé Paris-Neuchâtel, 4ème Ed. 1947, p. 47—48.

«à faire du choix des sujets d'étude une affaire absolument indépendante de l'intérêt et, par conséquent, des besoins et des fonctions de l'enfant; à réduire l'éducation, à n'être que la confection d'artifices plus ou moins extérieurs et superficiels destinés à retenir l'attention. . . Et d'autre part, que l'enfant a toujours quelque intérêt qu'il nous faut découvrir. La vieille histoire de l'âne de Buridan est absurde. Le moi n'est jamais dans un pareil état d'équilibre et d'indifférence. Il est toujours en train de faire quelque chose, en état de tension, en marche dans une direction donnée».(1)

Ainsi, grâce à l'analyse psychologique des intérêts de l'enfant, on a substitué l'intérêt artificiel d'Herbart à l'intérêt profond de l'école progressive. On a vu la différence entre l'intérêt passif et l'intérêt actif. En effet, l'intérêt peut être actif seulement quand il répond aux préoccupations et aux besoins de l'enfant. «Un intérêt simplement superficiel, qui peut être provoqué par l'artifice d'un éducateur habile, ne suffit pas plus à répondre aux exigences de l'école nouvelle qu'un comportement superficiellement, extérieurement actif de l'enfant. Ce qu'il faut, c'est . . . que cette activité de l'enfant sourde de son être profond; de même, ou plutôt en d'autres termes, que l'intérêt qu'il apporte au travail de la classe soit véritablement et intimement sien, qu'il traduise ses besoins profonds, qu'il soit son expression, son émanation et sa chose».(2) Ainsi, le véritable intérêt prend racine dans les besoins fondamentaux, physiques, moraux ou intellectuels de l'être.

Cette découverte de la psychologie de l'enfant nous ouvre des perspectives nouvelles dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation. Elle impose tout d'abord l'observation des objets par les enfants et supprime peu à peu le verbalisme. L'enseignement devient intuitif. Avec Comenius, Basedow, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, la pédagogie fait une transition à la pédagogie scientifique. L'enseignement devient concret. L'expérience des choses pose à l'esprit des problèmes. De là commence l'activité

---

1) J. DEWEY : «L'école et l'enfant», p. 54—59.

2) M. BLOCH : «Philosophie de l'éducation nouvelle», P.U.F. Paris, 1948. p. 38.

de l'esprit, parce que «l'esprit n'entre en action qu'au contact de l'expérience».(1)

Mais jusqu'ici, nous sommes plutôt dans un stade intermédiaire entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie scientifique. Il faut arriver au début du XXème siècle pour découvrir la vraie signification de l'éducation scientifique. C'est seulement avec la psychologie génétique et la psychologie différentielle et fonctionnelle qu'on commence à connaître le développement de l'intelligence de l'enfant.

Ce sont Dewey et Claparède surtout qui ont fortement orienté l'enseignement en tenant compte des découvertes sur la psychologie de l'enfant. «La didactique de Dewey, comme celle de Claparède, dit Aebli, est centrée sur le processus de la recherche. La recherche, c'est l'activité constructrice de l'esprit saisi de doute, et dont les ressources antérieures ne suffisent pas à encourager l'action. C'est au cours de la recherche que l'esprit construit du nouveau. Dans cette didactique, la recherche tient la position centrale qui, dans la didactique traditionnelle, était occupée par l'impression d'images... Bref, toute connaissance, toute opération acquise à l'école, doit répondre à un besoin, à un problème né dans un contexte vital. Lorsque la nouvelle idée ou conduite est formée, elle doit être mise à l'épreuve dans la réalité, soit par application, soit par contrôle expérimental».(2)

Il est bien connu que la didactique traditionnelle est sensualiste-empiriste. Une empreinte passive des images par des exposés verbalistes du maître. Aucun effort pour expérimenter scientifiquement les procédés d'enseignement. Un pur traditionalisme dirige la didactique. Au contraire, la nouvelle didactique, grâce aux lumières de la psychologie, n'apporte pas de recettes méthodologiques. Elle reconnaît le difficile passage aux méthodes nouvelles. Elle exige une étude scientifique des résultats obtenus et, du maître, de vivre son effort de recherche, d'expérimentation.

Le maître, d'ailleurs, doit connaître et savoir faire de telles expériences. Il doit entretenir l'intérêt de l'enfant et le guider dans sa progression libre. La connaissance traditionnelle des ma-

1) ALAIN: «Propos sur l'éducation», P.U.F., Paris, 1952, p. 76.

2) H. AEBLI: «Didactique expérimentale», p. 26—27.

tières d'enseignement ne suffit plus. Il faut avoir la possibilité de se mettre à la place de l'enfant, de buter avec lui sur des obstacles. Il faut être savant et clairvoyant, homme de science, homme expérimental, psychologue et éducateur pour pouvoir vraiment et efficacement exercer sa fonction. Il faut être un homme d'initiative, d'activité, de progrès; il faut avoir un esprit scientifique avec beaucoup de prudence, beaucoup de patience, beaucoup d'esprit critique.

L'éducation scientifique exige ensuite une didactique vraiment expérimentale, dans toutes les matières d'enseignement : lecture, écriture, calcul, travail par groupes, imprimerie à l'école, centres d'intérêt, concentration de la matière, étude du milieu, etc. Comme la pédagogie nouvelle respecte la recherche personnelle de l'enfant, de même, le progrès de la pédagogie et de l'enseignement suppose l'expérimentation pédagogique : une expérimentation continue, une masse de recherches bien faites d'où il sortira une didactique renouvelée, débarrassée des affirmations dogmatiques. En effet, c'est seulement à travers l'expérimentation et la recherche scientifique et appliquée que l'on peut obtenir un progrès dans le domaine éducatif.

«La voie de la méthode expérimentale, dit Pestalozzi, est celle dans laquelle j'ai marché toute ma vie et je veux continuer à m'y tenir. Ce n'est qu'ainsi que j'arrive à voir clairement où j'en suis et où je vais au lieu de tâtonner à l'aveugle sur la foi de théories que je ne comprends pas».(1)

D'où la création des écoles expérimentales dont nous allons parler au chapitre suivant.

---

1) R. DOTTRENS : «Pestalozzi et pédagogie expérimentale», Etudes pédagogiques, 1949.



### CHAPITRE III

## LES ECOLES EXPERIMENTALES A TRAVERS LE MONDE

Le but de ce chapitre est très modeste; il n'a pas pour objet de donner une analyse critique de tous les essais de l'éducation nouvelle ou de l'évolution des méthodes nouvelles à travers le monde. Nous nous proposons seulement de donner un bref aperçu, plutôt historique, du mouvement de l'expérimentation et de la formation des écoles dites nouvelles ou expérimentales dans les différents pays du monde.

Tout d'abord, «des établissements d'éducation qui réalisent le type de l'école nouvelle apparurent une dizaine d'années avant 1900 et se développèrent durant le lustre qui précéda la guerre de 1914-18. Mais, ils étaient l'aboutissement d'un courant de pensée fort ancien et profitaient de diverses expériences antérieures».(1)

En effet, l'expression «é c o l e e x p é r i m e n t a l e » remonte au XVIIIème siècle, à la *Philantropinum* de Basedow. Cette institution était un établissement dans lequel on se proposait de renouveler l'enseignement et l'éducation à la lumière des idées de Rousseau et des encyclopédistes. C'est à l'année 1762 qu'il faut faire remonter l'origine de l'éducation nouvelle, date de la publication de l'*Emile* de Rousseau. Mais Rousseau n'a pas fondé d'école. Il a eu des intuitions géniales, mais il lui a manqué le caractère nécessaire pour mettre en pratique les principes nouveaux de l'éducation qu'il avait découverts.

C'est à Pestalozzi (1746-1827) que l'on doit «la première tentative de créer dans l'enseignement public une école expérimentale».(2) Le 21 mai 1798, il avait proposé au Directoire la création d'une école expérimentale officielle. Le 23 juillet 1799, Stapfer dit que «le citoyen Pestalozzi désire en faire l'application dans

---

1) P. FOULQUIE : «Les écoles nouvelles», P.U.F. Paris, 1948, p. 1.

2) R. DOTRENS : «Pestalozzi et la pédagogie expérimentale», dans les «Etudes pédagogiques», Payot, 1949.

les écoles de Berthoud . . . Il ne demande au gouvernement qu'une autorisation de faire des expériences pédagogiques . . . Une autorisation pour que Pestalozzi puisse fonder à Berthoud une école normale d'instituteurs à laquelle, pour la préparation pratique des élèves, serait annexée une école modèle (1800).

Mais, c'est à Yverdon (1805-1825) que Pestalozzi a vécu la période la plus glorieuse et aussi la plus troublée de son existence. L'Institut qu'il a fondé dans cette ville est une «école expérimentale» qui peut être considérée comme un résultat nécessaire de l'application de sa méthode . . . , qui fournit des expériences continues sur la marche et le développement progressif de l'homme.

Les caractéristiques de l'éducation donnée à Yverdon sont les suivantes :

Peu de livres : l'enfant agit au lieu de lire.

Peu d'images : la nature est le grand modèle : observation de la réalité.

Peu de leçons : tout est fondé sur l'exercice et sur l'action. Instruction mutuelle : pour favoriser le développement du sens social.

Enseignement global : emploi de plusieurs facultés et de plusieurs organes exercés à la fois.

Enseignement en deux langues.

Education libre produite par des relations de confiance intime et d'amitié réciproque entre élèves et maîtres.

Education intuitive : rendre l'enseignement visible et sensible aux enfants.

Education progressive et graduelle, essentiellement analytique.(1)

En général, la méthode de travail de l'école expérimentale pestalozzienne se fonde entièrement sur le principe organique de la vie intérieure et extérieure de l'enfant et elle ne fait qu'exciter, mettre en mouvement ce principe de vie . . . Elle est l'ouvrage de l'enfant lui-même et de la nature humaine exactement observée . . . Au lieu de gêner les dispositions naturelles des enfants, elle les développe; au lieu de réprimer leurs forces, elle les étend et les augmente; au lieu d'arrêter et d'enchaîner leur essor, elle le favo-

---

1) Cités par DOTRENS : «Etudes pédagogiques», 1941.

rise et le dirige. Cette direction même ne sort point d'elle, mais se fonde sur l'enfant et se modifie toujours d'après sa nature individuelle et ses besoins.

Le 12 janvier 1818, Pestalozzi demande une souscription pour la fondation «d'une ou plusieurs écoles expérimentales». C'est l'époque où l'Institut d'Yverdon marche à sa ruine.

Et, comme dit Dottrens, «il est bien peu d'idées modernes en éducation, de slogans en pédagogie présentés comme de remarquables innovations qui n'aient été conçus par Pestalozzi : école pour la vie, enseignement individualisé, travail par équipes, étude du milieu, enseignement global, école sur mesure, etc. Avec Pestalozzi, il convient de suivre la voie expérimentale et, par la création d'écoles expérimentales, de sortir enfin du chaos des opinions et des jugements subjectifs. C'est le seul moyen dont nous disposons pour mettre au point des méthodes et des procédés propres à atteindre le but assigné par Pestalozzi à l'éducation . . . ».(1)

Nous voyons ainsi que Pestalozzi, comme Rousseau, réagit contre l'intellectualisme excessif et la pédagogie traditionnelle. Comme Rousseau encore, il cherche à «psychologiser» l'éducation, c'est-à-dire à fonder ses méthodes sur la connaissance de l'enfant mais en s'appliquant à l'action, en se donnant sans réserve à l'oeuvre expérimentale.

Ensuite, avec Froebel (1782-1852), nous rencontrons le premier théoricien des idées nouvelles en éducation ayant mis ses principes en pratique dans les «jardins d'enfants» (Kindergarten).

Ce terme est devenu aujourd'hui le nom générique des différentes écoles de l'âge pré-scolaire. Nous citons «la Maison des

1) R. DOTTRENS : «Etudes pédagogiques», 1949, p. 34.

Voir aussi :

A. PINLOCHE : «Pestalozzi et l'éducation populaire moderne», Alcan, Paris, 1923.

A. MALCHE : «Vie de Pestalozzi», Payot, Lausanne, 1946.

O. MULLER : «La voix de Pestalozzi» (Trad. A. Tanner), Delachaux et Niestlé, 1941.

L. MEYLAN : «Education fonctionnelle : Claparède et Pestalozzi», Cahiers de Foi et Vérité, No XII, Labor, Genève, 1948.

enfants» de Montessori «la Casa dei bambini» (1907-1908), la «Maison des petits», fondée à Genève (1913) par Mlle Audemars, les «jardins d'enfants» de la Belgique, animés par Decroly, etc.

Avant ce mouvement des écoles maternelles, nous voyons une autre tendance pour la fondation des «pensionnats» où l'on ne reçoit pas les petits enfants ayant besoin d'une surveillance maternelle. Ces écoles sont établies en pleine campagne et elles sont privées. Nous en citons brièvement les plus caractéristiques:

En ANGLETERRE : C'est en 1889, que le Dr. Cecil Reddie fonda à Abbotsholme, dans le Derbyshire, la première New-School. Le nom même de l'Ecole Nouvelle—en anglais «new school»—a été choisi par Reddie. Trois ans après, un professeur d'Abbotsholme, J. Baldey, fondait au Sussex l'école de Bedales.(1)

Ces écoles constituent le berceau des écoles nouvelles, la cellule initiale de l'éducation en Europe. Le genre de vie de ces deux petits internats se rapproche de la vie de famille. Le maître est un grand camarade; les enfants vivent dans un régime de liberté. La variété des études et des travaux, l'entrain extraordinaire avec lequel ces études et ces travaux sont exécutés, la liberté laissée aux élèves de choisir, entre les divers travaux, ceux qui les intéressent le plus, l'apprentissage, enfin, de la liberté et de la responsabilité, sont les points les plus essentiels de ces écoles. Sciences naturelles, travaux manuels, travaux dans le jardin et dans la ferme, soins des animaux, collections de fleurs, etc., jeux et exercices physiques (football - cricket - patinage), promenades et excursions, soirées littéraires et artistiques, orchestre scolaire, conférences, etc., sont les préoccupations qui organisent la vie de ces écoles. Et, tout cela, a pour point de départ l'observation directe, d'une part, et l'organisation d'une vie réelle, d'autre part.(2)

En FRANCE : L'introduction des écoles nouvelles en France

---

1) A. FERRIERE : «La pratique de l'école active» Forum, Genève 1924, p. 36.

2) Pour l'exemple magnifique laissé par F. SANDERSON au collège d'Oundle et par E. O'NEILL, directeur d'école à Kearsley, voir les ouvrages : H.G. WELLS : «Un grand éducateur moderne : SANDERSON» (trad. P. Lapie), Alcan, Paris, 1929.

E. O'NEILL : «Une école active en Angleterre», Lamertin, Bruxelles, 1924.



est due à Edm. Demolins (1852-1907) à qui l'exemple des écoles nouvelles d'Abbotsholme et de Bedales inspira la création de la célèbre école des Roches. L'ouverture de cette école a eu lieu au commencement d'octobre 1899.

«L'école des Roches est située en Normandie, dans le département de l'Eure, à 3 kilomètres de la station de Verneuil-sur-Avre, sur la ligne de Paris à Granville. Cette région, située à une altitude de 170 mètres, est largement aérée... Les bâtiments d'école s'élèvent au milieu d'une propriété de 25 hectares composée d'un parc, de prairies, de terres en culture et d'un bois de sapins où sont installés divers jeux».(1)

Demolins, sociologue de l'école de Le Play avait rencontré le Dr Reddie à Edimbourg en 1894 et avait été frappé par ses idées pédagogiques. En 1896, il publie son livre: «A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons» et, en 1899, fonde «L'école des Roches». La même année paraît son ouvrage: «L'éducation nouvelle». Dès 1903, la direction de l'école avait été confiée à G. Bertier, Président des Eclaireurs de France, fondateur de la revue «Education». M. Garonne le remplaça en 1943.

Voici comment Demolins parle de cette école: «Elle a pour but de faire aussi rapidement et aussi complètement que possible des hommes, au point de vue moral, au point de vue intellectuel et au point de vue physique. On s'efforce de développer l'amour du travail qui est rendu plus fructueux et plus attrayant; le sentiment de la responsabilité, du respect et de la maîtrise de soi-même, l'habitude de l'énergie et de l'endurance. Nous voulons... créer de la volonté, de la force, des corps et des âmes d'hommes.

Cette école est une institution d'enseignement classique et moderne, mais qui suit un programme nouveau mieux adapté à la nature de l'enfant et aux nécessités de l'enseignement. Son programme permet aux élèves soit de se préparer aux divers baccalauréats et aux grandes écoles, soit d'entreprendre directe-

---

1) E. DEMOLINS: «L'éducation nouvelle-L'école des Roches», Firmin-Didot, Paris, 1899, p. 327.

G. BERTIER: «L'école des Roches», «la formation sociale par l'école nouvelle», «l'utilité des écoles expérimentales», «Education morale et sociale», revue «Pour l'Ere Nouvelle», No 72, 79, 90, 107, 1931-1935.

ment l'agriculture, la colonisation, l'industrie ou le commerce».(1)

En ALLEMAGNE : J. Lietz(1868-1919) est l'initiateur d'une hardie réforme pédagogique en Allemagne. En 1898, il fondait à Ilsenburg, au pied du Hartz, une école privée pour les petits (8-12 ans); en 1901, à Haubinda, il ouvrait une seconde école pour les moyens (12-16 ans) et en 1904, une troisième école pour les grands (16-20 ans) à Biberstein. Le nom de ses écoles était *Land er zie h un g s he i m e* (Foyers d'éducation à la campagne). Le nom des fondations prouve le programme. Elles se situent à la campagne (Land); leur but, ce n'est pas l'instruction, mais l'éducation (Erziehung), c'est-à-dire, le développement de l'homme tout entier. Cette éducation se fait à la maison, chez soi (Heim), dans un cadre familial.

«Sortez l'enfant des milieux délétères de la ville, des lycées casernes, de l'atmosphère scolastique et moyenâgeuse où il étouffe, disait Lietz. Le grand air, la liberté, une instruction qui s'adresse à la raison plus qu' à la mémoire, une éducation qui forme le caractère, qui lui donne l'indépendance et le prépare à une vie d'initiative, voilà quels sont les desiderata de l'éducation».(2)

Lietz avait fait la connaissance du Dr. Reddie, en Angleterre, dès 1893. En 1896, il séjourna une année à Abbotsholme et collabora avec lui. Lietz avait une foi absolue dans la valeur psychique et morale de l'éducation en plein air. L'atmosphère de la campagne, les rapports d'ami à ami entre éducateurs et élèves, les occupations pratiques appropriées à la jeunesse, l'influence de l'esprit de l'école sur le caractère, le respect de soi et d'autrui, l'éducation du sentiment, l'absence d'autorité dans les rapports du maître avec ses élèves, l'absence des punitions, les petites républiques scolaires de ses écoles, etc., sont les caractéristiques les plus essentielles des écoles de Lietz.

Il fut un créateur, un pionnier de l'éducation nouvelle. Les résultats obtenus dans ses écoles ont influencé les idées pédagogiques nouvelles de tout le monde.

Un autre Allemand, P. Geheel, a réalisé le régime de pleine

---

1) E. DEMOLINS : *ibid*, p. 329-330.

2) Cité par A. FERRIERE : «Trois pionniers de l'éducation nouvelle», Flammarion, Paris, 1928, p. 25.

liberté dans l'école de l'Odenwald à Oberhambach, près de Heppenheim. Cette école a servi de prototype aux Schulgemeinden (communautés scolaires.) Geheeb fonde avec Wyneken la première communauté scolaire de Wickersdorf (1906).(1) En 1909, il crée l'école de l'Odenwald. En 1934, le régime hitlérien l'obligea à émigrer en Suisse; elle est devenue ainsi l'école d'humanité.(2)

Dans la communauté scolaire de l'Odenwald nous retrouvons les caractéristiques générales des écoles nouvelles : vie familiale par petits groupes; travail manuel (le soir) et travail intellectuel (le matin) conforme aux goûts et aux besoins de chacun; participation des grands élèves à la marche de la maison; atmosphère de liberté et culte du sentiment de la responsabilité; développement du sens communautaire. Mais la Schulgemeinde de l'Odenwald se distingue des écoles nouvelles signalées jusqu'ici par deux particularités importantes : la co-éducation et le mode de gouvernement.(3)

Cette école est mixte et constitue une véritable république dans laquelle les règles de régime intérieur sont discutées par la communauté tout entière. Il n'y a ni autoritarisme, ni licence, mais autorité naturelle, autorité sans compression abusive, liberté sans excès. L'aménagement extérieur, le programme des études, l'organisation de la vie physique et morale tendent tous les trois à ce résultat : respecter les besoins légitimes de la nature physique et psychique de l'enfant et l'amener à s'épanouir dans une atmosphère de santé, de liberté et d'altruisme.

Le programme des études a ceci de particulier : l'enseignement est strictement individualisé; c'est-à-dire qu'il tient compte de la nature propre de chaque enfant. Ce n'est pas la variété des sujets qui intéresse l'élève, mais la variété dans la façon de traiter un sujet. Chaque élève approfondit pour son compte tel problème particulier. Il apprend à expérimenter, à

1) P. BARTHOLDI : «La nouvelle organisation de l'École de l'Odenwald», Pour l'Ere Nouvelle, No 72, 1931.

E. HUGUENIN : «Paul GEHEEB et la libre communauté scolaire de l'Odenwald», Genève, 1924.

A. FERRIERE : «Transformons l'école», Oliven, Paris, 1947, p. 98—104.

2) A. FERRIERE : Ibid, p. 98.

3) P. FOULQUIE : «Les écoles nouvelles», P.U.F., Paris, 1948, p. 45.

trouver dans les livres ce dont il a besoin. En même temps, des discussions en commun lui permettront de connaître le travail collectif. D'ailleurs, l'organisation de la vie physique et morale a pour principe de régler le plan de la journée de façon à donner satisfaction aux besoins de la nature de l'enfant, de fortifier le corps et la volonté en équilibrant le système nerveux.

Enfin, l'une des caractéristiques de l'école de M. Geheeb est la communauté scolaire, assemblée législative de tous les habitants de l'école.

On peut citer encore G. Wyneken, fondateur de la communauté scolaire de Wickersdorf (1906).<sup>(1)</sup> Ici, la camaraderie peut s'élever jusqu'à l'amitié et même jusqu'à l'amour platonique. Wyneken fut jusqu'à la guerre de 1914, le principal inspirateur de ce mouvement pour l'autonomie de la jeunesse.

Tous ces essais d'application de l'éducation nouvelle dont nous venons de parler sont privés et se rapportent plutôt à l'enseignement secondaire. Nous allons voir maintenant les premières expériences sur l'éducation moderne dans les écoles publiques, même primaires.

En FRANCE : Trois tentatives principales dans le domaine de l'expérimentation, soit, au cours du XX<sup>ème</sup> siècle : les équipes à l'école, la coopération à l'école, l'imprimerie à l'école. Les fondateurs de ces systèmes sont : R. Cousinet, M. Profit, C. Freinet. Dans la deuxième partie de cet exposé, nous parlerons de ces trois techniques, et, en même temps, de leur application dans certaines écoles de France.

Pour l'instant, nous nous bornerons à mentionner seulement l'expérience la plus significative en France, de ces dernières années, celle des « classes nouvelles » de l'enseignement du second degré. Cette expérience, inspirée par la Commission Langevin, avait un caractère officiel et a commencé en octobre 1945, avec 190 sixièmes nouvelles. En octobre 1946, tandis que les sixièmes nouvelles, au nombre de 210, continuaient leurs expériences avec de nouveaux sujets, les élèves de l'année précédente

---

1) G. WYNEKEN : «Las comunidades escolares libres», Madrid, 1926.



formaient 180 cinquièmes nouvelles et ils passaient ensuite dans des quatrièmes et dans des troisièmes nouvelles.»(1)

«Le programme des classes nouvelles a pour but de donner une culture à la fois indissolublement individualiste et sociale. *I n d i v i d u a l i s t e* : par l'attention qu'elle portera à la vocation personnelle de l'élève; par son application à la découvrir à travers les manifestations spontanées des intérêts et des aptitudes comme à travers les réactions vives et primesautières de l'enfant aux sollicitations qui lui viendront de l'entourage (la signification de l'«étude du milieu»). *S o c i a l e* : la pédagogie de ces classes le sera par sa volonté de développer l'esprit de coopération et d'équipe et de transformer le milieu scolaire en une communauté de travail amicale et vivante.»(2)

Cette expérience cherchait à rendre l'enseignement plus actif et plus vivant; c'était un effort d'orientation scolaire pour la découverte des aptitudes de chaque enfant, pour pouvoir ensuite l'orienter vers des études différentes. C'est pour cela que les professeurs sont peu nombreux, pour «permettre un contact plus large des maîtres avec les élèves»; ils se réunissent tous les quinze jours; les classes sont réduites à 25 élèves «en moyenne»; les professeurs collaborent avec les psychologues scolaires pour la constitution du dossier scolaire. L'introduction dans les programmes de l'«étude du milieu, des travaux manuels, de la dramatisation, d'un travail libre dans tous les domaines instructifs, le mouvement vers une pédagogie plus active, l'introduction d'une méthode de travail individualisé, par l'usage des fiches d'acquisition, des fiches de contrôle, des fiches d'exercice et «auto-correctives»; enfin, l'introduction des méthodes actives à l'éducation du caractère et du sens social, etc., nous permettent de caractériser cette application comme une importante expérimentation pédagogique pour l'amélioration de l'éducation et de l'enseignement du second degré.

A remarquer que, depuis 1952, les «classes nouvelles» ont été supprimées et remplacées par des classes dites pilotes, et des

1) M. BLOCH : «Pédagogie des classes nouvelles», P.U.F. Paris, 1953.  
«Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré», Lyon.  
«Les classes nouvelles» Impr. nationales, Paris, 1950.

2) M. BLOCH : Ibid., p. 12.

lycées pilotes (au nombre de 4 : Montgeron, Sèvres, Marseille-Veyre, Toulouse-Bellevue) qui doivent continuer l'expérience des classes nouvelles et, éventuellement, en entreprendre d'autres.(1)

En ALLEMAGNE : Depuis 1900, l'attention de tous les pédagogues était dirigée vers le problème de l'école du travail (Arbeitsschule), soulevée par le grand pédagogue Georg Kerschensteiner (1854-1932). Appellation traduite par P. Bovet : « école active ».

Ce terme désignait tout d'abord les écoles professionnelles pour enfants. Mais, Kerschensteiner remarque que les travaux manuels ont, en plus, une valeur éducative et que l'évolution des aptitudes physiques précède celle des aptitudes intellectuelles. Il faut donc profiter du goût de l'enfant pour l'activité manuelle.

En même temps, le principe de l'Arbeitsschule doit être appliqué à la formation intellectuelle elle-même et à l'acquisition des connaissances théoriques qui font l'homme cultivé. L'école du travail est celle où le travail aboutit à la création de quelque chose de nouveau. La pratique des travaux manuels et l'emploi des méthodes actives dans le travail intellectuel forment un tout cohérent comme « de manche et la lame du couteau ».(2)

La perte de la guerre de 1914 eut pour effet de modifier en Allemagne la conception des relations sociales et de l'éducation. A partir de la révolution de 1918, on cherche une autre éducation plus conforme aux nouvelles conditions sociales. L'organisation scolaire devient plus révolutionnaire : certains établissements primaires publics furent autorisés à se transformer en c o m m u -

1) REVUE : « L'école nouvelle française », Presses de l'île de France, Paris, No 19, 1953.

R. GAL : « La réforme de l'enseignement et les classes nouvelles », Presses d'île de France, Paris, 1946.

REVUE : « Education nationale », Musée Pédagogique, Paris, etc.

2) G. KERSCHENSTEINER : « Begriff der Arbeitsschule », (trad. en grec) Teubner, Leipzig, 1928.

« L'autonomie des écoliers », dans l'ouvrage : « L'éducation et la solidarité », Delachaux et Niestlé (S.d.).

H. AEBLI : « Didactique psychologique », Delachaux et Niestlé, 1951.

A. FERRIERE : « L'école active à travers l'Europe », Michon, Paris, 1948.

nautés scolaires libres, c'est-à-dire en républiques.

W. Paulsen et le socialiste P. Oesterreich sont les inspirateurs de cette réforme. Le manifeste publié en 1921 par Paulsen, comme conseiller municipal scolaire de Berlin est très frappant.(1)

L'élan fut donné à Hambourg, avec quatre écoles de plus de 600 élèves chacune. Huit mois après la révolution politique de novembre 1918, une conférence de maîtres décida la création de classes expérimentales. Aussitôt, un nombre considérable d'écoles prussiennes entrèrent dans la voie des réformes. La tentative s'étendit ensuite à d'autres villes: Brême, Magdebourg, Berlin.

Pour les élèves, la devise *Vom Kind aus* (partir de l'enfant), était prise à la lettre. Le résultat fut plutôt une anarchie. Les maîtres n'intervenaient pas pour rétablir l'ordre; un comité d'élèves fut élu et chargé d'assurer des conditions favorables au travail.

«Les tendances essentielles des expériences, dit E. Huguenin, qui ont été faites en Allemagne de 1919 à 1929, dans les écoles renouées, libres ou officielles, assignent un double but à l'école :

1) Enseigner aux enfants l'art de vivre, d'où le nom de «communautés de vie», adopté par les écoles issues du mouvement de réforme pédagogique.

2) Leur apprendre à travailler, d'où une seconde appellation, celle de «communauté de travail», que l'on trouve concurremment à la précédente».(2)

Les principaux points de la réforme sont les suivants: Elle subordonne l'instruction à l'éducation; elle libère l'enfant en lui donnant des loisirs pour les jeux, les sports et les travaux qu'il lui plaira d'entreprendre; il n'y a pas de programmes uniformes et imposés; le corps enseignant est organisé en «Commission de travail»; les bulletins scolaires sont influencés par les découvertes de la psychologie; on adoptera dans l'enseignement le système de la concentration des matières, etc.(3)

1) A. FERRIERE: «L'école active», 4ème éd. p. 192-194.

W. PAULSEN: «Die Ueberwindung der Schule», Quelle et Meyer, Leipzig, 1926.

2) E. HUGUENIN: «Education et culture d'après Kerschensteiner», Flammarion, 1933, p. 22.

3) E. HUGUENIN: Ibid. p. 29—30.

Sur les quatre communautés scolaires libres de Hambourg, deux revinrent au régime classique en 1925; une troisième tint bonne jusqu'en 1930; une seule se maintint jusqu'à l'instauration du régime national-socialiste. Toutes ces diverses réalisations de pédagogie nouvelle ont été fortement critiquées(1), et ont disparu avec l'avènement du régime hitlérien.

Une autre réalisation en terre allemande est celle de Petersen (1884-1952), connue sous le nom de Plan d'Iéna. Petersen, en 1923, fut nommé professeur de pédagogie à l'Université de Iéna et, en même temps, directeur de l'Ecole expérimentale annexée à l'Institut des Sciences de l'Education. L'école accepte des enfants de l'âge de 7 à 17 ans. Les enfants ne sont pas répartis en classes, mais en quatre groupes : de 7 à 9 ans, de 10 à 12 ans, de 12 à 14 ans, de 14 à 16 ans. Le travail scolaire se fait par les entretiens, les jeux, le travail, les fêtes. Petersen présente ainsi les avantages de sa méthode :

- 1) Elle tient compte des capacités de chaque élève;
- 2) Elle facilite la liberté par la pensée silencieuse;
- 3) Les élèves acquièrent un contact intime avec les matières;
- 4) Les discussions communes donnent un potentiel de suggestions nouvelles.
- 5) Le maître devient un vrai orientateur;
- 6) Elle offre une grande liberté dans les rapports entre les élèves et dans leurs relations avec le maître.(2)

En AUTRICHE : C'est surtout l'Autriche d'après 1918 qui a réalisé une véritable révolution pédagogique dans l'enseignement primaire.(3)

1) J. SCHMID : «Le maître-camarade et la pédagogie libertaire», Delachaux et Niestlé, 1936.

2) R. DOTRENS : «Le progrès à l'école . . . », p. 69-73.

W. LUSTENBERGER : «Le travail scolaire par groupes», Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1953, p. 80-100.

J. PETERSEN : «Der Jena Plan einer freier Allgemeinen Volksschule» (trad. en grec), 1940.

G. SIEVEKING : «L'Institut des Sciences de l'Education d'Iéna», Pour l'Ere Nouvelle, No 22, 1926.

3) F. WALSER : «L'expérience pédagogique de Vienne, sa portée mondiale», Pour l'Ere Nouvelle, No 42, 1928.



Pour l'âge pré-scolaire, on a multiplié les jardins d'enfants dans lesquels étaient appliquées les méthodes de Montessori et de Froebel : en 1927-28, la ville de Vienne en comptait une centaine avec 256 classes; et ce nombre se révélait encore insuffisant. La plus importante innovation fut de doter d'un jardin d'enfants chaque groupe d'immeubles construits par l'Etat pour procurer aux travailleurs un logement convenable.

Dès l'année scolaire 1919-1920, 253 classes expérimentales furent ouvertes dans les écoles primaires, en vue d'établir un programme de réforme de l'enseignement officiel autrichien à ce degré. Les lignes essentielles de cette réforme sont formulées dans la revue «Neue freie Presse» du 16 septembre 1920, par Otto Glöckel, alors sous-secrétaire d'Etat à l'Instruction publique et qui devait être plus tard Président du Conseil scolaire de la ville de Vienne. On y remarquera l'application du principe des centres d'intérêt du Dr Decroly et le souci de rendre l'école active. Voici comment il s'exprime :

«Après des essais tentés l'an passé dans diverses classes expérimentales, nous nous sommes arrêtés aux réformes suivantes, applicables aux 4 ou 5 classes inférieures des écoles primaires :

1) **Aucun horaire** : La matinée sera consacrée désormais à un seul objet emprunté à l'entourage immédiat de l'élève ou à l'actualité. Par exemple : les inondations actuelles en Autriche.

On ne continuera pas à enseigner les sujets en compartiments séparés par des cloisons étanches : ainsi l'histoire, l'histoire naturelle, les sciences naturelles et la géographie sont combinées en une idée unique : «Connaissance du foyer familial et de la vie» et toutes les autres activités scolaires seront groupées autour du sujet central, chacune dans la mesure où elle vient l'éclairer.

Les enfants seront encouragés à l'expression créatrice objective, à celle qui s'incarne dans les objets concrets. Il n'y a pas à changer de sujet quand sonne la cloche. Une leçon se prolonge aussi longtemps que l'exige le sujet et que l'attention et l'intérêt des enfants restent vivants.

Toutefois, le nombre d'heures hebdomadaires consacré à chaque sujet reste le même, avec cette différence que ces heures

ne sont pas distribuées comme autrefois. Le maître reste libre de choisir le jour et l'heure qu'il consacrera à tel ou tel sujet.

2) *A c t i v i t é* : L'écolier n'a plus à rester assis passivement et à absorber l'enseignement qu'on lui présente. C'est activement qu'il doit acquérir ses connaissances ; mais activité n'est pas synonyme de travail manuel. Le travail n'est pas un objet d'ordre scolaire ; il appartient à l'atelier ; nous ne l'enseignons pas à l'école primaire.

L'essentiel est le travail personnel de l'élève et l'activité manuelle intervient partout où elle est nécessaire et possible.

Si, par exemple, le chemin de fer forme l'objet de la leçon, enfants et maîtres iront à la gare. Les sorties sont très nécessaires pour éviter que l'instruction ne devienne exclusivement verbale». (1)

A remarquer qu'il ne s'agit pas seulement d'une réforme du programme et de l'horaire de l'instruction publique. «Rarement bilan, dit Dottrens, fut plus suggestif et donna meilleure idée de la besogne formidable et magnifique qui a fait de Vienne une capitale de la pédagogie et de l'éducation : réorganisation des services du Ministère ;—création de la Division du Ministère ; création des Chambres de maîtres ;—organisation des réunions de parents ;—création des Instituts fédéraux d'éducation ;—réforme de l'enseignement primaire et moyen ;—programmes d'études ;—réforme des manuels scolaires ;—conférences ;—cours de vacances ;—réforme de l'enseignement spécial pour enfants retardés ;—loi sur l'inspection des écoles ;—amélioration de la situation matérielle et morale du corps enseignant ;—création de l'enseignement secondaire féminin, etc.

Cette activité prodigieuse, soigneusement ordonnée et accomplie par Glöckel, fut exposée à la «Commission pour l'éducation et l'enseignement» en des rapports trimestriels». (2)

Les réformateurs viennois admettent trois principes de méthode : le principe du t r a v a i l ; le principe du m i l i e u i m m é-

---

1) A. FERRIERE : «L'école active», p. 195-196.

2) R. DOTTRENS : L'éducation nouvelle en Autriche, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1927, p. 17.

(On trouve dans ce livre un exposé clair et excellent sur la réforme de l'enseignement autrichien).

diat; le principe de concentration. Il est, d'ailleurs, intéressant de noter la «fiche scolaire» d'aptitudes qui accompagne l'élève dès son entrée à l'école et devient, année après année, un recueil toujours plus précieux d'observations et de renseignements».(1)

Les maîtres forment des «communautés de travail», des «classes d'expériences» et des «classes d'application». Un Institut pédagogique, un Institut psychologique avec une école d'application sont créés pour la formation professionnelle des maîtres. Dans l'école, l'éducation de la liberté se fait dans la liberté; le système de discipline a été radicalement transformé. Dans les écoles secondaires ont été créées les communautés scolaires. Enfin, on a formé des associations de parents, grâce auxquelles on a obtenu une collaboration fructueuse entre les maîtres et les parents.

«Cette réforme, dit Dottrens, doit son succès en premier lieu à l'esprit de méthode qui n'a cessé d'inspirer ses animateurs...

L'école s'est démocratisée, elle est devenue la grande maison joyeuse où chacun travaille au bien-être de l'enfant...; elle s'est laïcisée aussi, par respect de la personnalité de l'enfant; elle s'est faite à la mesure de l'enfant...; elle a relevé la dignité de l'instituteur en faisant de lui un éducateur respecté et aimé... La réforme scolaire est fortement empreinte de socialisme».(2)

Chose frappante, ce ne sont plus quelques écoles expérimentales richement équipées et pourvues d'un personnel d'élite qui ont décidé d'appliquer à l'éducation les connaissances acquises dans le domaine de la psychologie de l'enfant, mais des milliers d'écoles publiques.

En ITALIE: Deux noms font figures de pionniers de l'école nouvelle en Italie: M. Montessori pour l'éducation des enfants de l'âge pré-scolaire et G. Lombardo-Radice pour l'enseignement primaire.

Maria Montessori (1870-1952) expérimenta d'abord, en 1899, les procédés éducatifs imaginés par Itard (1775-1838) et Seguin (1812-1880) dans une école d'Etat destinée à former les maîtres à l'observation et à l'éducation des mal doués. A cette

1) R. DOTTRENS: *ibid.* p. 86.

2) *Ibid* p. 193—196.

école était annexée une école pour anormaux. Le succès convainquit la doctoresse que la méthode était également bonne pour les enfants normaux. Aussi, en 1908, fut ouverte la première *Casa dei Bambini* (maison des enfants).

Je n'ai pas l'intention de développer ici la méthode montessorienne. Je signale seulement que l'influence de cette méthode est grande dans tous les pays de l'Europe, sur les écoles privées et sur certaines écoles publiques.

G. Lombardo-Radice (1879—1941) a fait la première expérience de ce que l'on nomme aujourd'hui «l'école nouvelle», en 1902, date de naissance de la nouvelle pédagogie italienne. Il y avait à Florence un collège pour les orphelins des marins. En 1904—1905, il tenta une innovation dans la première du lycée d'Arpino, patrie de Marius et de Cicéron, ensuite dans des écoles d'application, etc., jusqu'en 1913, date à laquelle il a été nommé à la chaire universitaire de Catane. En 1923 et jusqu'au milieu de 1924, il a collaboré avec le ministre G. Gentile, à la réforme des écoles italiennes. Il fit, pour l'éducation populaire, une loi nouvelle, dite «loi Gentile», qui fut promulguée le 1er octobre 1923. Elle prescrit le dessin et la composition libres : elle introduit à l'école le jeu, le chant, le folklore, etc. Enfin, elle institue des «classes expérimentales». Selon cette loi, une grande liberté est laissée aux élèves et le travail collectif s'effectue «selon un horaire hebdomadaire qui réserve un jour à l'étude de chaque branche».(1)

On a introduit ainsi en Italie «l'école sereine», c'est-à-dire «l'école active» de la langue française.

Maria Boschetti-Alberti a réalisé l'école sereine italienne dans une classe supérieure mixte à Agno, sur les bords du lac de

1) A. FERRIERE : «Trois pionniers de l'éducation nouvelle», Flammarion, Paris, 1928.

A. FERRIERE : «L'école active à travers l'Europe», V. Michon, Paris, 1948.

R. DOTRENS : «Le progrès à l'école. . .» Delachaux et Niestlé, Paris-Neuchâtel, 1936.

G. LOMBARDO—RADICE : «Les petits Fabre de Portomaggiore (trad. Marie Carroi), Delachaux et Niestlé, 1929.



Lugano, dans le canton du Tessin, jusqu'en 1951, où elle est morte.(1)

En AMERIQUE : En passant sous silence les essais pour la réforme de l'éducation et de l'enseignement en Suisse et en Belgique, car nous allons en parler de façon détaillée dans la deuxième partie de notre ouvrage, nous abordons les tentatives faites en Amérique en vue d'introduire dans l'enseignement public comme dans l'enseignement privé les postulats de l'éducation nouvelle.(2)

Qu'on me permette de commencer avec Dewey (1859-1952) en examinant le mouvement en faveur de l'éducation nouvelle en Amérique. Le célèbre sociologue, philosophe, psychologue et pédagogue américain John Dewey d'abord instituteur puis maître secondaire, fut nommé en 1894, professeur de philosophie à l'Université de Chicago. En 1896, avec la collaboration de sa femme, il fonda une «école expérimentale» annexée à l'Université -école disposée à recevoir des élèves dès l'âge de quatre ans jusqu'à seize ans-pour appliquer ses idées sur l'éducation nouvelle.

Selon lui, la valeur de toute idée dépend de ses conséquences dans la pratique; ainsi toutes les études pédagogiques publiées par Dewey à partir de cette date ne sont que le fruit des expériences qui y ont été faites. Claparède a eu raison de considérer l'école créée par Dewey comme la première école expérimentale dans l'histoire de l'éducation, en soulignant son esprit vraiment expérimental qui la distinguait des autres écoles d'application fondées avant elle.(3)

En 1905, Dewey quitta Chicago pour l'University Columbia et y resta jusqu'à sa retraite, en 1930. C'est ici qu'il construisit pierre par pierre son système de philosophie et qu'il assimila ses idées directrices de l'éducation à l'ensemble de son système philosophique.

Je n'ai pas l'intention d'examiner ici la théorie de Dewey.

1) M. BOSCHETTI-ALBERTI : «L'école sereine», Delachaux et Niestlé, 1952.

2) A. GOMMES : «A travers les écoles d'Amérique», Presses de l'Île-de-France, Paris, 1947.

A. FERRIER : «L'Amérique latine adopte l'école active», Delachaux et Niestlé, 1951.

3) J. DEWEY : «L'école et l'enfant» (trad. L. Pidoux). Introduction Claparède, Delachaux et Niestlé, 4e éd., 1947, p. 35.

Je signale seulement, que l'école, pour lui, est une «communauté en miniature, une société embryonnaire» et que l'enfant doit apprendre «par la vie et dans la vie». D'où la méthode des «projects». Ces «projects» sont parallèles aux «centres d'intérêt» du système de Decroly et c'est pour cela que nous n'en parlerons pas spécialement.(1) Ensuite, sa pédagogie est fondée sur le principe de l'éducation de l'effort et de l'intérêt de l'enfant. Enfin, l'école de Dewey a son point de départ dans la famille.(2)

L'influence générale de Dewey sur les écoles américaines, anglaises et autres, se retrouve dans tous les domaines : programmes d'études, méthodes didactiques, principes pour l'éducation morale, construction et fournitures des écoles, nouvel esprit démocratique dans l'administration et l'inspection de l'enseignement, associations entre éducateurs et parents, etc.

Les idées de Dewey ont influencé peu à peu l'enseignement public en Amérique ; elles ont été popularisées par les écrits et les travaux pratiques de W.Kitpatrick, de E. Collings, de W.Parker et par la «progressive education association» fondée aux Etats-Unis, en 1919, par un groupe de pédagogues, correspondant à la «ligne de l'éducation nouvelle» en Europe. On peut trouver une liste entière des «écoles nouvelles» d'inspiration scientifique et sociale qui virent le jour en Amérique, principalement sous l'impulsion du philosophe Dewey et de ses disciples.(3)

Aux Etats-Unis, on préconise depuis longtemps deux exemples de méthodes nouvelles : ce sont, le Dalton plan et le système de Winnetka.

Le plan de Dalton est dû à Hélène Parkhurst qui commença à enseigner en 1904 dans une école rurale. En 1919, elle a expérimenté son plan dans une classe d'enfants estropiés. En 1920, elle fut invitée à appliquer ce plan dans un collège de garçons et

---

1) E. COLLINGS : «An experiment with a project curriculum», New York, 1923.

2) R. DOTRENS : «John DEWEY», Revue «Educateur» Lausanne, No 15, 1953.

3) Voir : a) J. DEWEY et E. DEWEY : «Les écoles de demain», p. 280.

b) E. PLANCHARD : «La pédagogie scolaire contemporaine», p. 85-86.

— On trouve aussi dans tous les livres sur l'«Education Nouvelle» la description de la pédagogie Deweyenne : voir la bibliographie à la fin de ce livre.

de filles de la ville de Dalton (Massachussets): de là le nom de Dalton plan ou «The Dalton Laboratory plan».

Le plan de Dalton est inspiré par le souci bien américain du meilleur rendement possible. Le programme prévu pour l'année est réparti entre les différents mois scolaires et pour chaque mois chaque matière est subdivisée en autant d'unités de travail qu'il y a de jours de classe, par ex : vingt ; ainsi l'élève sait exactement ce qu'il a à faire.

Les nouveautés de ce système consistent :

a) dans l'institution d'un contrat de travail par lequel l'élève s'engage à assimiler dans le courant des mois un certain nombre de matières.

b) chacun marche à son allure et suivant ses propres goûts ; c'est à l'écopier de chercher les moyens d'acquérir les connaissances nécessaires ; le maître freinera seulement la tendance de certains élèves de consacrer tout leur temps à leur discipline préférée.

c) la liberté est le principe fondamental du Dalton plan ;

d) il prétend développer le sens social tout en assurant le complet développement des individus avec leurs caractères propres, etc.(1)

En ce qui concerne le système de Winnetka, on peut dire qu'il s'agit d'une valeur supérieure à celle du Dalton plan. En 1915, le Conseil d'éducation de Winnetka, faubourg de Chicago, décida d'appliquer les méthodes nouvelles dans quatre écoles publiques de la ville et fit appel à C. Washburne pour diriger cet essai. A remarquer que C. Washburne avait déjà commencé ses expériences dans une petite école de campagne, près de Elmonte, en Californie.

Le plan de Winnetka repose sur quatre hypothèses : chaque

1) R. DOTTRENS : «Le progrès à l'école . . . », p. 110-138.

A. GUISEN : «Le plan de Dalton pour l'individualisation de l'enseignement», Lamertin, Bruxelles, 1930.

H. PARKHURST : «Education on the Dalton Plan», New-York, 1922.

R. WIGRAM : «The Dalton Plan in an English Public School», (Bryanston School), Blandford, 1935.

enfant a le droit de se rendre maître des connaissances que la vie exigera de lui ; chaque enfant a le droit de vivre sa vie d'enfant, pleine, naturelle et heureuse ; les progrès de l'humanité dépendent du développement total de chaque individu ; le bien-être de l'humanité exige qu'en chaque individu soit développée une forte conscience sociale».(1)

D'ailleurs, le travail de l'écolier est réparti en deux domaines : l'un, commun à tous les élèves et l'autre, propre à chacun. La caractéristique essentielle de Winnetka comme de Dalton est l'individualisation de l'enseignement. Le résultat du travail des élèves est contrôlé au moyen de tests, etc.(2)

Washburne, enfin, est un pédagogue génial. Après la deuxième guerre mondiale, on lui a confié la réorganisation de l'éducation italienne.

Nous venons d'esquisser un tableau des écoles dites «rénovées», «nouvelles» ou «expérimentales» à travers le monde depuis le début du XXe siècle. Le titre d'Ecole «nouvelle» pris comme «réclame» est un hommage rendu à la faveur dont jouissent les institutions qui s'inspirent de la pédagogie scientifique moderne. En fait, nous ne pouvons pas caractériser l'Education Nouvelle -vocabulaire mal choisi-dans le temps, mais surtout par son contenu et par les fins qu'elle se propose. D'ailleurs, à côté des essais dirigés par des novateurs d'après leurs propres doctrines, il y a les véritables écoles expérimentales, dont les caractéristi-

1) Cité par R. DOTTRENS : «Le progrès à l'école. . . », p. 142.

2) R. DOTTRENS : Ibid. p. 138—177.

A. SMITS-JENART : «Le système pédagogique de Winnetka», Larmartin, Bruxelles, 1934. (On peut y trouver une liste des écoles employant le matériel de Winnetka).

C. WASHBURNE : «Les écoles de Winnetka», Pour l'Ere Nouvelle, No 72, 1931.

Pour les chronologies du mouvement d'Education dite Nouvelle dans le monde, voir parmi d'autres les ouvrages :

REVUE : «Pour l'Ere Nouvelle», No 15, 1925.

REVUE : «L'école Nouvelle Française», No 19, 1953 et 24, 1954.

J. PALMERO : «Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes», S.U.D.E.L., Paris, 1952, p. 442-445.



ques sont: un plan objectif au départ et en cours de travail un contrôle précis.

Cette différenciation fera justement l'objet de la deuxième partie de mon travail basée sur ce que nous avons vu nous-même en visitant, durant les années 1954 et 1955, quelques écoles dites «expérimentales», de la Belgique, de la France et de la Suisse.

## DEUXIEME PARTIE

Dans cette seconde partie, nous nous proposons d'étudier le travail des écoles expérimentales qui représentent certaines tendances pédagogiques de l'éducation moderne. Ces écoles sont :

a) L'école de Tubize-Renard et celle de Clabecq, en Belgique, qui comportent respectivement deux et trois classes et pratiquent le système Decroly et l'étude du milieu.

b) L'école expérimentale de la «Source» à Bellevue de Paris, comme une école représentant le travail par groupes.

c) L'école expérimentale du Mail, à Genève, qui représente particulièrement l'enseignement individualisé.

d) Enfin, une école expérimentale que nous avons nous-même tenté d'organiser en Grèce selon les principes de l'éducation moderne.

C'est au cours des visites que nous avons effectuées dans ces établissements, des discussions que nous avons eues avec les directeurs et les maîtres et en étudiant une bibliographie approfondie que nous avons recueilli un matériel propre à nous permettre de décrire le travail de ces écoles.

Après une brève introduction concernant les bases philosophiques, psychologiques et pédagogiques de chaque méthode nous avons essayé de procéder à un examen de la pratique telle que nous avons pu l'observer nous-même pour aboutir à une critique sur les deux plans envisagés. Dans notre chapitre de conclusion : «Ce que doit être une école expérimentale», nous nous permettrons de formuler notre appréciation sur deux points fondamentaux :

1) Quel est l'apport antérieur et actuel des écoles expérimentales dans le développement de l'Ecole Nouvelle ?

2) Comment organiser les écoles expérimentales pour obtenir un plus grand succès ?

# LA METHODE DECROLY

## I. INTRODUCTION

### 1. STRUCTURE DE L'ECOLE PRIMAIRE BELGE.

En Belgique, il y a deux catégories d'enseignement : le libre d'une part, et l'officiel d'autre part, qui se partagent à peu près également la population scolaire à tous les degrés. Un autre phénomène de l'organisation scolaire belge est le problème linguistique. La Belgique, depuis toujours, se trouve littéralement à cheval sur les deux domaines d'expansion de la langue française du sud et de la langue néerlandaise ou flamande au nord. Une législation de 1932 permet à chaque citoyen et à chaque institution d'être traités administrativement dans la langue de sa région. En même temps, dans les écoles, la langue de l'autre région du pays est en règle générale considérée comme seconde langue nationale.

La scolarité obligatoire commence à 6 ans. Avant cet âge, de 3 à 6 ans, l'enfant relève de l'enseignement gardien. L'enseignement primaire va jusqu'à 12 ans et, depuis 1914, jusqu'à 14 ans par la création d'un quatrième degré primaire. Aujourd'hui, la plupart des pédagogues belges proposent l'absorption des quatrièmes degrés par les écoles moyennes (cycle de 12 à 15 ans) à sections multiples, et la prolongation de la scolarité jusqu'à 15 ans, afin de reculer d'une part, de 12 à 15 ans la limite de l'orientation scolaire et d'autre part de permettre à tous les élèves réguliers de quitter la période d'enseignement obligatoire avec un diplôme d'école moyenne.

### 2. FINALITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

La finalité de l'enseignement primaire, en Belgique, est exposée comme suit dans la circulaire ministérielle du 5 février 1946 :

«1) *Meubler l'esprit*, c'est-à-dire donner aux enfants les connaissances jugées indispensables pour aborder la vie sociale avec un bagage minimum ;

2) *Faire acquérir des techniques et des automatismes*. Ces deux premiers buts comprennent l'aptitude à s'exprimer aisément et clairement dans la langue maternelle, savoir lire et comprendre ce qu'on lit, savoir écrire correctement, savoir calculer exactement et rapidement : La culture de la langue maternelle est considérée comme moyen d'expression de la pensée ;

3) *Exercer l'esprit et former le caractère* par une double action intellectuelle et morale ; à cet effet, stimuler les intérêts spontanés, révéler des valeurs, apprendre à regarder, à observer, à expérimenter ; en d'autres termes, préparer l'homme et le citoyen, mieux encore «la personne humaine» dans toute son éminente dignité» ;

«... Un des objectifs essentiels à atteindre dans l'enseignement primaire est la restauration, mieux encore la rénovation morale et sociale de la jeunesse ; développer la moralité et le caractère, non seulement par des exhortations, mais davantage par une «morale en action» de tous les jours, doit être pour le maître d'école une préoccupation constante. Le Plan d'Etudes a, dans un grand nombre de ses pages, insisté sur la nécessité d'une éducation civique, sur le développement du sens de la communauté nationale et il a montré que l'amour du petit coin de terre natale conduit tout naturellement à l'amour de la grande Patrie» (voir pp. 13, 24, 45 et suiv.).

### 3. LE PLAN D'ETUDES

Le Plan d'Etudes de l'enseignement primaire belge, qui est en vigueur à ce jour, date de 1936. Il s'adresse aux élèves des trois premiers degrés, c.à.d. aux enfants de 6 à 12 ans et il contient, outre des matières qui doivent figurer obligatoirement au programme des écoles primaires, des instructions pédagogiques pour les maîtres. Les principes fondamentaux de ce Plan d'Etudes sont les suivants :

a) Souci de dispenser une éducation et une instruction à la



mesure de l'enfant et qui tiennent compte de la psychologie ;

b) Appel constant à l'activité, à l'observation, à l'initiative personnelles ;

c) Le point de départ de toute l'activité scolaire dans la vie même de l'enfant, c'est l'étude du milieu considérée comme un moyen et non comme une fin en soi ;

d) Les branches de formation générale telles que la géographie, l'histoire, les sciences naturelles, s'intègrent dans l'ensemble des activités journalières de la classe, jusqu'au troisième degré, sous le nom : exercices d'observation ;

e) Organisation de la classe et de l'école sur la base de communautés de vie et de travail ;

f) Dans l'ensemble, le Plan d'Etudes, qui est adopté officiellement pour l'enseignement primaire en Belgique depuis 20 ans, est très largement inspiré par les conceptions pédagogiques du Dr Decroly.(1)

Afin d'initier le personnel à cette pédagogie rénovée, diverses actions ont été menées, depuis 1946 : conférences pédagogiques, semaines d'information, manifestations pédagogiques, livres cercles d'études, cours de perfectionnement, bibliothèques pédagogiques, encouragements officiels au personnel qui travaille à son propre perfectionnement, etc.

## *II. FONDEMENTS SCIENTIFIQUES DE LA METHODE DECROLY*

### 1. SA BASE BIOLOGIQUE

Il faut changer ! s'exclame un jour Decroly en commençant une conférence. L'appel est toujours vrai. Mais quelle va être sa base ? « Nous avons pris une base biologique. Si nous n'avons pas adopté une base purement sociale, c'est que l'enfant doit être pris tel qu'il est, puis préparé autant que faire se peut pour la vie. Poser un but uniforme, général, c'est davantage courir à l'échec. L'enfant n'est pas ce que l'on veut, il est ce qu'il peut.

---

1) Voir : « L'aide à qui veut s'instruire », fasc. No 2, éd. du Ministère de l'Instruction publique, Belgique, 1950, p. 27-29.

Ce procédé n'est-il pas d'ailleurs celui qu'emploient le jardinier et en général tous les éleveurs ? Nous adoptons donc une base biologique ou plutôt biopsychique. Il n'est pas possible en effet d'imaginer un être vivant dont la nature biologique n'influe point sur le côté mental; c'est là un point important établi par les philosophes et les psychologues. C'est pourquoi notre base doit être biopsychique ; de plus, elle sera dynamique, c'est-à-dire que nous aurons à considérer l'enfant en activité, à tenir compte de ce qu'il est à chaque moment. Cela permettra de mieux le comprendre et d'agir en conséquence».(1)

Nous pouvons donc présenter l'éducation decrolyenne sous la forme d'un dyptique : d'un côté l'enfant et de l'autre le monde extérieur. L'enfant est orienté vers le monde extérieur et il l'est par les quatre besoins fondamentaux dont nous allons parler plus loin. Ces besoins généraux et universels de la nature humaine sont les grands mobiles qui poussent à l'action permanente de chacun et au noble effort civilisateur entrepris par l'espèce. C'est parce qu'il aura à vivre comme les autres hommes, à s'engager un jour dans la grande épopée collective, que l'enfant doit avoir de très bonne heure l'attention tournée vers ces problèmes, humains par excellence. L'homme, en effet, pour vivre a, comme tout être, des besoins essentiels. Il doit alors pour vivre, satisfaire à ces besoins inéluctables.

Aux besoins fondamentaux de l'enfant correspondent des intérêts puissants qui dirigent son attention sur lui-même ou sur le monde extérieur. Ces intérêts guident l'impulsivité mentale de même que les besoins guident l'impulsivité affective. Ils créent une prise de conscience du monde qui se superpose à l'action née des besoins instinctifs. Cette action devient plus clairvoyante et mieux adaptée ; ce qui conduit le Dr Decroly à faire de chaque besoin fondamental un centre d'intérêt qui reparaitra avec des développements plus ou moins étendus durant toute la scolarité de 6 à 14 ans. Ainsi l'enfant se trouve être, comme le dit Decroly, le centre ; le programme part de lui : J'ai faim ; j'ai froid, etc.

---

1) O. DECROLY : «Une expérience de programme primaire avec activité personnelle de l'enfant». Congrès international d'éducation nouvelle, Calais, 1921.

## 2. LA BASE PSYCHOLOGIQUE

On a beaucoup parlé des innovations pédagogiques du Dr Decroly ; on a laissé plus ou moins dans l'ombre la partie essentielle de son oeuvre psychologique. Pourtant, c'est grâce à sa connaissance approfondie de l'enfant que Decroly a découvert les grands principes qui sont à la base de sa pédagogie. Il avait le goût de l'action et en même temps l'esprit expérimental. Il était pédagogue parce qu'il était avant tout psychologue. Il ne lui serait jamais venu à l'idée de se livrer à des spéculations sans applications utiles. La pédagogie de Decroly a été sa méthode expérimentale, qui est venue compléter ses dons d'observateur attentif et de psychologue sagace. La confrontation de son oeuvre psychologique et de son oeuvre pédagogique permettra de confirmer le bien-fondé ou non de ses affirmations.

C'est par l'observation active et personnelle que Decroly a étudié l'enfant. Il faut connaître l'enfant d'abord, dit Decroly. Et, ensuite, il faut concilier l'élève et sa spontanéité d'une part, les disciplines imposées par le monde des adultes de l'autre. L'éducation, pour lui, est appelée à créer un milieu où le jeune être rencontre des occasions de vie, des difficultés propres à stimuler son intérêt et son effort. Un milieu où le futur travailleur se prépare non pas dans l'attente de la lutte à venir, mais en luttant déjà journellement. L'ambiance scolaire doit provoquer à chaque instant les réactions nécessaires pour une adaptation à des circonstances analogues à celles de l'existence adulte. Voilà ce qu'entendait Decroly par la fameuse formule : « l'école pour la vie, par la vie ».

Par ce désir Decroly s'apparente à Dewey et à Kerschens teiner. Pourtant une différence importante existe entre eux : Decroly donne cette formule en se maintenant toujours sur le terrain de la psychologie et de l'approfondissement de l'être à élever. La fin de l'éducation consiste, bien entendu, à socialiser le jeune être, mais cette assimilation ne peut résulter, pour Decroly, que de l'étude psychologique de l'enfant et des problèmes que sa formation implique. La socialisation est la conséquence nécessaire de l'individualisation. Ainsi, étant donné un être qui se développe

dans et par les stimulants de son milieu, pour le cultiver selon la nature, on doit sans faute le socialiser par l'accommodation progressive du sujet au milieu. La socialisation, bien qu'individualisante, se fait d'en haut par une intervention extérieure à l'individu. La vraie éducation socialise en individualisant. Decroly voulait le développement maximum de l'individu au profit de la collectivité. Il tendait à organiser, entre les besoins ou activités de l'enfant et le milieu, une étroite réciprocité.

L'oeuvre de Decroly est un long effort pour établir l'observation de l'individu dans son objectivité et pour en tirer les règles de sa formation. En psychologie, Decroly a toujours apporté la plus grande attention à suivre le développement de l'enfant. Il est ainsi un des premiers qui ait appliqué à la psychologie la méthode g é n é t i q u e .

Sur ce point Decroly s'apparente avec Dewey et l'éducation «fonctionnelle» de Claparède. En général, Decroly n'est pas parti de théories à priori ; il s'est fait sur l'enfant les idées que l'observation de l'enfant lui imposait de se faire.

### 3. PRINCIPES EDUCATIFS DE LA METHODE

Decroly a beaucoup parlé des i n t é r ê t s de l'enfant. C'est le principe de base de toute éducation. Le vrai intérêt suscite l'effort ; et l'effort est au premier plan de sa méthode. «Je tiens compte, dit-il, de l'élément affectif primordial, l'intérêt de l'enfant qui est le levier par excellence».(1) C'est l'intérêt qui domine la méthode, l'école en général. Rien de figé, rien d'absolu, rien de définitif surtout, mais toujours recherche, expérience, c'est-à-dire toujours progrès, évolution. «L'erreur constante, écrit Decroly, est de vouloir en cette matière faire du définitif, de l'immuable. L'oeuvre d'éducation plus que toute oeuvre humaine doit être souple, plastique, capable d'évolution. Il est absurde de vouloir préparer à la vie sociale de demain avec des procédés qui convenaient à la société d'hier. L'expérience montre que le milieu physique et social, que les besoins et les conditions de la vie chan-

1) G. BOON : «Initiation générale aux idées decrolyennes», Centre National d'Education, Vossegat, Uccle, 1937, p. 51.



gent ; il faut par conséquent s'adapter à ces facteurs nouveaux. Les procédés d'éducation doivent évoluer et pour favoriser cette évolution, il faut procéder comme dans l'industrie, l'élevage, la culture, par des essais, des tentatives, en tenant compte des circonstances locales particulières». (1)

Un autre principe important à l'école selon Decroly est le jeu. «Le jeu, constate le pédagogue belge, s'associe à toutes nos tendances ; on comprend par là quelle est sa valeur dans le développement enfantin... Le jeu est une préparation nécessaire à l'occupation laborieuse... Jeu et travail s'identifient chez l'enfant, comme intérêt et effort sont étroitement liés». (2)

Autre principe pour lequel Decroly est absolu, le principe de l'activité. Il constate : «Il faut bien se persuader que l'être vaut par ce qu'il fait non, par ce qu'il sait». (3)

L'intérêt entraîne l'activité, constitue l'activité. Elle est pour Decroly la véritable clef de tout le problème éducatif. L'activité imprègne toutes les formes d'acquisition, mais pour lui, et toujours dans un souci de développement mental, se place d'abord l'activité manuelle. C'est là le défaut le plus grave de l'école traditionnelle : le manque d'activité-mieux, presque l'éducation systématique de la passivité. Le corps et le cerveau n'ont qu'un droit : être tranquilles.

Mais, activité à l'école signifie liberté ; et liberté dans l'école signifie spontanéité, initiative et aussi responsabilité pour Decroly ; elle est presque synonyme de discipline, une élaboration progressive d'un ordre dans les idées, dans un but éducatif.

Liberté, discipline, ordre, évoquent groupe, c'est-à-dire éducation sociale. Il s'agit d'une seconde forme de l'éducation, qui au même titre que le développement individuel, retient l'attention de Decroly. D'ailleurs, il n'y a là pour lui que deux faces d'un tout indivisible. Le véritable intérêt individuel ne peut s'isoler, se dissocier de l'intérêt collectif, ni celui-ci de

1) Ibid. p. 20.

2) O. DECROLY : «L'évolution affective chez l'enfant», Lamertin, Bruxelles, 1927, p. 41-42.

3) G. GALLIEN et L. LIBOIS-FONTEYNE : «Initiation à la Méthode Decroly ; Principes», Bruxelles, 1946, p. 11.



celui-là. Le corollaire de son idée pour l'éducation sociale c'est qu'il faut pour lui que l'école soit mixte.

Enfin, intérêt, activité, éducation sociale, etc. impliquent la nécessité de connaître l'enfant aussi complètement que possible. L'étude de la psychologie de l'enfant a été pour Decroly intimement liée à son action éducative. Il a été, en effet, un des premiers à apercevoir, à souligner la valeur de la mesure en éducation, c'est-à-dire l'intérêt des tests, dont il reconnaît les insuffisances à l'état actuel de leur développement.(1) Il a mis sur le métier toute une série de tests individuels et collectifs, il n'a cessé de préciser, pour connaître l'enfant, la notation de ses réactions, la collaboration avec les parents par conversations, causeries, etc., les réunions fréquentes de professeurs, l'analyse des réactions de l'enfant aux films, etc.

Ainsi, Decroly médecin, très vite, par l'étude des maladies mentales, arrive à l'enfant, par la biologie et la psychologie, à l'éducation. Et ce point d'arrivée devient le grand point de départ de sa vie. Il se penche avec génie vers l'enfant, le petit, le tout-petit enfant surtout, dont il observe et analyse la subtile, la délicate complexité. Il l'analyse, il la comprend. Mais, devant l'enfant, sa science devient émotion. Devant l'enfant le savant redevient ce qu'il est : l'artiste. Et c'est entre ces deux pôles de l'activité humaine, l'art, la science, que Decroly place l'éducation qui pour lui participe autant de l'un que de l'autre. C'était un homme de conscience, d'expérience, de bon sens et de plus un modeste.

Comme philosophe de l'éducation, Decroly eut une conception totale de la psychologie de l'enfant. L'école, pour lui, devient une extension de la famille et contribue à la formation des sentiments sociaux. La philosophie de Decroly est évolutionniste. L'éducation doit s'adapter aux conditions sociales en perpétuel changement. Il n'y a pas de Bible Decroly ni de dogmes éducatifs. La pédagogie est un devenir perpétuel.

Enfin, le grand mérite de Decroly fut de tenir compte des différentes réalités dont l'étude est reconnue nécessaire pour l'avancement de la pédagogie expérimentale. Médecin, psychologue

---

1) Voir article de WALLON dans le livre : «Congrès Decroly».

et directeur d'école à la fois, il sut aborder l'objet si complexe de l'éducation avec la clairvoyance d'un savant, la patience et l'ingéniosité d'un praticien.

D'ailleurs, les caractéristiques des écoles Decroly ont été formulées par lui-même dans la conférence qu'il a donnée en 1921, à Calais, au congrès pour l'éducation nouvelle.(1)

La plus urgente et la plus importante transformation à effectuer, selon Decroly, est celle des programmes et des méthodes. Le programme doit donner à l'enfant :

a) La connaissance de sa propre personnalité ; la conscience de son moi, de ses besoins, de ses aspirations, de ses buts, de son idéal.

b) La connaissance des conditions du milieu naturel et humain dans lequel il vit, dont il vit, dont il dépend, et sur lequel il doit agir, pour que ses besoins, ses aspirations, ses buts, son idéal puissent se réaliser.

Il faut donc étudier :

1. L'être vivant en général-l'homme en particulier.

2. La nature, y compris la société.

D'où, l'étude de deux séries d'activités :

1. Les activités concernant l'individu, c'est-à-dire étude des fonctions individuelles.

2. Les activités concernant l'espèce, d'où étude des fonctions sociales.

En effet, la base du programme decrolyen, c'est l'enfant avec ses besoins et l'enfant dans son milieu.

Autrement dit, l'homme, pour vivre, a, comme tout être, des besoins essentiels : il doit se nourrir, se prémunir contre les intempéries, se défendre contre les ennemis. Il doit se préparer à être capable, lorsqu'il sera adulte, de se suffire à lui-même (fonctions individuelles), de suffire à sa famille et de remplir ses obligations sociales. Decroly a choisi les besoins qui ont le plus d'intérêt pour la vie, ceux au moyen desquels nous pouvons atteindre l'enfant dans ses fibres les plus profondes, à savoir :

1) Le besoin de se nourrir ;

---

1) A. HAMAÏDE : «La méthode Decroly», 4e éd., Delachaux et Niestlé, p. 25-28, 1946.

2) Le besoin de lutter contre les intempéries;

3) Le besoin de se défendre contre les dangers divers;

4) Il constate, en outre, que pour satisfaire ces trois besoins, il est indispensable qu'un quatrième existe : le besoin d'agir, de travailler solidairement, de se récréer et de s'améliorer. Si ce besoin d'activité, de travail n'existe pas inné, s'il ne s'installe pas sous l'influence du milieu familial ou scolaire, il importe de s'efforcer de le créer par l'habitude.

Le besoin de travailler solidairement se réfère ainsi à la grande loi de l'association dans le travail et à son corollaire : la loi de division du travail.

Ce programme a surtout rapport aux éléments qui doivent servir à meubler le cerveau de l'enfant des notions essentielles, formant la base de ce qu'on peut appeler la culture générale, matière présentée de la façon la plus rationnelle pour favoriser le travail harmonieux de toutes les fonctions mentales.

A côté de ce programme de culture, lié à lui et se développant parallèlement, il y a lieu de laisser une place pour la réalisation du programme des techniques.

Mais comment ces besoins sont-ils satisfaits ? C'est l'étude du milieu, dont nous allons parler plus loin.

Decroly donc nous présente un Programme d'idées associées basé d'une part sur des données solides de biologie, en ce sens qu'il s'appuie sur les tendances essentielles, les besoins fondamentaux et notamment le besoin d'activité qui est commun à tous les enfants normaux et bien portants ; d'autre part sur la psychologie enfantine, du fait qu'il tient compte de l'évolution des intérêts dominants et de la manière dont s'élaborent les idées, dont elles s'associent et s'expriment aux divers âges de la vie de l'enfant ; et enfin sur la sociologie, du fait qu'il envisage l'étude de ces besoins et de ces intérêts en relation avec le milieu naturel et humain dans lequel l'enfant vit, dans le but de faciliter son adaptation sociale.

La méthode relative à la manière de distribuer les matières du programme, la façon de les présenter, la méthode la plus com-

mode aux aptitudes et à la capacité mentale des enfants est, selon Decroly, celle des centres d'intérêt ou des idées pivots. Decroly, se basant sur ses observations psychologiques, a estimé qu'il était indispensable de lier, complètement pendant les premières années, le plus possible dans la suite, les activités entre elles. Le principe de la concentration des branches, est ici fondamental ; il faut faire concourir toutes les activités de l'esprit à l'acquisition d'une notion, d'une idée ou d'un ensemble d'idées.

Le programme des centres d'intérêt, comme tout programme peut être appliqué suivant les anciennes méthodes d'enseignement.

Cependant un centre d'intérêt n'est pas seulement un sujet unique autour duquel gravite un ensemble cohérent de matières ; l'essentiel est l'intérêt, l'intérêt profond de l'enfant, intérêt extrêmement variable avec l'âge, l'intelligence, le caractère, le milieu, l'époque, les circonstances.

Or, on a de plus en plus tendance à présenter et à solliciter des programmes complets, à appliquer avec tous les enfants, dans tous les pays. Que resterait-il de cet intérêt le jour où les pédagogues appliqueraient parfaitement un programme parfait ?

A la base du programme Decroly se trouve un élément fondamental : l'esprit nouveau, l'esprit scientifique.

Decroly s'est efforcé de faire comprendre qu'une découverte, si géniale soit-elle, n'a rien d'absolu, d'immuable. Et, il n'a jamais considéré une vérité acquise comme un but final, atteint une fois pour toutes, mais comme un moment, une étape dans l'acquisition d'une vérité toujours plus vraie. Mais si les étapes se succèdent, il n'y a jamais eu qu'une bonne méthode pour les franchir : c'est la méthode scientifique.

«Le Dr Decroly n'a jamais voulu fixer définitivement sa pédagogie parce qu'en réalité cette cristallisation eût été opposée à l'esprit même de sa conception éducative. Il était adversaire de tout système rigide, il a donné une tendance, il a montré dans quel sens l'effort devait être porté, il a toujours voulu tenir sa pédagogie au contact des progrès de la psychologie». (1)

Dans ce but, il a adopté la méthode des centres d'intérêt,

1) H. PIERON : Conférence à l'école Decroly, Bruxelles, le 17 mai 1934.

dans laquelle tous les exercices convergent autour d'une même idée. Cette idée peut être prise dans le programme esquissé plus haut ou dans les événements actuels importants, si ceux-ci sont capables d'intéresser les enfants, et s'ils peuvent être le point de départ d'une observation directe.

Il est inutile d'entrer ici dans les détails; il suffit de dire que chacun des quatre grands centres d'intérêt est subdivisé à son tour. Au premier degré (6-8 ans) les centres d'intérêt sont immédiats, occasionnels plutôt et de courte durée. Ex. la neige, une inondation, les jouets, le lapin, le poêle, la lessive, le pain, la maison etc. Les travaux manuels, qui se développent dans la suite, sont ébauchés : jardinage, élevage, tissage, couture, menuiserie imprimerie, cuisime et travaux domestiques. Le modelage, le dessin et la musique, moyens d'expression, sont inclus, comme la langue maternelle, dans les activités générales du centre d'intérêt.

De 8 à 12 ans, le programme des centres d'intérêt est celui des quatre besoins de l'enfant. Le cycle parcouru en quatre ans (un point par an), constitue un programme complet où s'introduisent aisément toutes les notions qui peuvent être utiles à l'enfant. Les intérêts occasionnels ne seront pas négligés, on y fera constamment appel. Des exercices de plus en plus individualisés de révision et de répétition se font régulièrement (une heure par jour environ).

L'horaire comprend ordinairement chaque jour :

Matin : Centre d'intérêt.

Après-midi : Education physique, activités manuelles et sociales.

La division de la matière au point de vue du temps à y consacrer peut se concevoir ou par mois p. ex. octobre : l'homme et ses besoins ; novembre : l'homme et la famille ; décembre : l'homme et la société ; janvier-février : l'homme et les animaux ; mars-avril : l'homme et les plantes ; mai-juin : l'homme et la terre ; juillet : l'homme et le soleil (et les autres astres), ou par année en appliquant un centre d'intérêt, un sujet par an, aux quatre degrés supérieurs : 1) l'alimentation ; 2) le besoin de lutter contre les intempéries ; 3) la défense ; 4) le travail solidaire.



Bien entendu, le programme est interrompu lorsqu' un événement important permet une leçon d'actualité. Les exercices scolaires devront se greffer, autant que faire se peut, sur les sujets pivots. Il faut supprimer l'horaire mosaïque tel qu'il existe. Cela ne veut pas dire qu'il ne faille pas d'horaire du tout, mais il est indispensable pour introduire l'individualisation dans l'enseignement, pour faire de l'enseignement «sur mesure», de rendre l'horaire plus élastique et de le plier aux circonstances : intérêt ou fatigue de l'écuyer, temps plus prolongé pour les réalisations, etc.(1)

L'observation et la réalisation sont toujours à la base de toutes les activités.

Mais ceci admis, examinons la méthode des exercices principaux qui permettent l'interprétation du programme d'idées associées dans la pratique des écoles que nous avons vues : Renard et Clabecq. Ces exercices s'enchaînent dans un ordre psychologique, ils constituent le cycle des opérations d'une activité mentale synthétique comportant :

1. Des exercices d'observation;
2. Des exercices d'association;
3. Des exercices d'expressions diverses :
  - a) Expressions concrètes;
  - b) Expressions abstraites.

### *III. L'APPLICATION PRATIQUE DU SYSTEME DECROLY*

#### A. LES ECOLES DE TUBIZE (RENARD - CLABECQ)

#### INTRODUCTION

Tubize est le chef-lieu d'un canton semi-industriel, semi-rural, où depuis 1939 Mlle Alice Claret, professeur de l'Ecole Decroly

---

1) A. HAMAÏDE : «La méthode Decroly», p. 32.

L. DALHEM : «Contribution à la méthode Decroly», p. 28.

G. BOON : «Initiation aux idées decrolyennes», p. 15-18.

(l'Ermitage), devenue inspectrice cantonale, poursuit la rénovation de l'enseignement selon les principes du Dr Decroly.

Son action se concentra surtout sur les écoles de Tubize afin que la transformation des deux types qu'elles présentent (école rurale et école urbaine) serve de démonstration pour le canton et entraîne l'adhésion aux méthodes nouvelles. L'appui actif et la compréhension loyale des chefs d'école aidèrent à la réussite de l'expérience qui se fit progressivement, des jardins d'enfants au 4ème degré, portant sur la création d'un milieu où l'enfant puisse trouver les stimulants nécessaires à chaque âge de son développement, sur la transformation des rapports de maîtres à élèves, sur l'emploi des méthodes actives et sur la collaboration des parents.

Les écoles de Tubize totalisent plus d'un millier d'enfants se répartissant en écoles tant libres que communales dans les principaux quartiers : quartiers de la Soierie (Fabelta), du Centre (Ateliers métallurgiques, Fonderies, Briqueteries du Brabant, les sacs à valves, etc.), de la Cité des Forges, (Forges de Clabecq), de la Bruyère, du Renard. Le Tubize industriel condense la population au confluent de la Senne, de la Sennette et du Coeurcq, où se rencontrent ainsi la plupart des écoles, tandis que le Tubize rural éparpille ses fermes et présente quelques hameaux dont le plus important, celui du Renard, possède une école mixte.

D'une manière générale, les écoles communales sont surtout fréquentées par des enfants d'ouvriers, les écoles libres par ceux de milieux plus aisés : professions libérales, commerçants, fermiers.

Les écoles communales de Tubize comprennent :

1<sup>o</sup>) Le groupe scolaire dirigé par M. F. Hetmans, directeur sans classe, constitué par :

a) 3 écoles gardiennes situées au Centre à la Cité des Forges et à la Bruyère, une mixte;

b) 2 écoles primaires sectionnaires, à la Cité des Forges et au Centre, une autre pour garçons;

c) L'école pour garçons dénommée «le Bloc», pourvu d'un 4<sup>e</sup> degré équipé;

2<sup>o</sup>) L'école primaire pour filles au Centre;

3°) Une école primaire mixte avec jardin d'enfants au hameau du Renard.

4°) Une école de garçons à l'agglomération industrielle de Clabécq, etc.

#### VUE D'ENSEMBLE DU TRAVAIL DEJA REALISE

Le but de Mlle Claret fut, réalisant la désir du Dr Decroly, «de faire accéder à une formation d'homme l'enfant du peuple, d'ouvrir l'école à la vie en y introduisant la méthode Decroly».

Comment s'y est-elle prise;

Reprenons les mots prononcés par Mlle Claret au congrès Decroly, en septembre 1945 : (1)

1°) «Révéler Decroly par une de ses oeuvres les plus vivantes: l'Ermitage».

Mlle Claret y conduisit tous les membres du personnel enseignant des écoles communales et libres et quelques échevins de l'instruction publique.

2°) «Intervenir auprès des autorités scolaires pour obtenir le matériel (imprimerie, livres de documentation, aquarium, terrarium, sable, etc. . .) nécessaire à la création d'un milieu favorable à l'application de la méthode Decroly.

3°) Pénétrer maîtres et élèves d'un esprit nouveau, fait de confiance et d'affectueuse compréhension, amener le maître à mieux connaître l'enfant pour mieux s'y adapter.

Ce travail fut très délicat, il ne fallait pas imposer des idées aux instituteurs, mais les libérer de la contrainte de l'enseignement traditionnel, les convaincre, les conseiller et laisser épanouir leur personnalité.

Chaque chose doit avoir une âme.

4°) Faire de tous ceux qui s'occupent de l'éducation de l'enfant une force unique à son service, ce qui implique la collaboration des parents et la compréhension des pouvoirs publics en particulier.

5°) Créer un laboratoire psycho-pédagogique au chef-lieu

---

1) Voir «Congrès Decroly», p. 84-86.

du canton afin de faciliter le rayonnement de la méthode dans le canton».

La transformation se fit d'abord dans les classes gardiennes, puis gagna insensiblement les divers degrés de l'enseignement primaire dans toutes les écoles de Tubize.

Actuellement le programme Decroly s'applique partout. Des réunions des membres du personnel enseignant coordonnent les efforts, donnent des directives, confrontent les résultats et encouragent au travail progressif.

Des réunions de parents éclairent sur le but poursuivi et la collaboration demandée.

Afin de réunir le maximum de données pour l'orientation professionnelle de l'enfant, des dossiers psycho-pédagogiques furent progressivement constitués, s'inspirant de ce qui se fait à l'Ermitage. Ce vers quoi tend Mlle Claret est la création d'un laboratoire à Tubize (médecin, psychologue, pédagogue, assistante sociale) avec un service itinérant pour desservir les écoles du canton. Les parents auraient la possibilité de se présenter à Tubize une fois par semaine pour des consultations individuelles, et les maîtres de présenter des cas d'enfants.

L'inspection médicale de toutes les classes des écoles est parfaite. Les parents sont avisés du résultat de cet examen. La commune de Tubize ne possède pas de colonies propres, mais les communes de Tubize, Clabecq, etc. organisent avec l'aide du Ministère de l'Education Nationale de la République Française et les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, un échange d'enfants pendant les vacances d'été.

Les administrations communales participent au financement de ces vacances.

## 1. ECOLE DU RENARD

### *Situation de l'école*

L'école du Renard, située en contrebas de la crête séparant la vallée de la Senne de la vallée du Coeurcq, est une école ru-

rale officielle, environnée de champs et d'où la vue s'étend largement vers les communes avoisinantes.

Un ménage d'éducateurs, M. et Mme Van Hemelryck, la dirige et habite la maison attenante à l'école, ce qui contribue beaucoup à créer l'atmosphère familiale de celle-ci.

L'école est mixte, fréquentée par 92 enfants (56 E. P. et 36 J.E), dont la santé physique et morale se ressent du milieu social fermé que constituent les familles du hameau du Renard où les mariages consanguins furent nombreux et l'alcoolisme très répandu par suite du métier de carrier, dominant au temps de l'exploitation de la carrière, aujourd'hui désaffectée et que rappelle la rue «des Carrières» où se trouve l'école. Selon une enquête faite dernièrement, les 83 % des pères des enfants sont ouvriers. L'école comprend 3 classes : une classe gardienne et deux classes primaires à 3 divisions, des installations pour le petit élevage et un grand jardin.

C'est une école rénovée, ouverte sur la vie. Les classes spacieuses, claires et gaies appartiennent aux enfants qui racontent leur vie par des aquarelles, dessins, tableaux ornant les murs, modelages, reconstitutions d'ensembles observés, (cortèges locaux, kermesse, ferme, etc.) exposés sur des étagères ou sur la table de sable, le coin vivant montrant plantes, graines, animaux (souris blanches, salamandres, tritons, chenilles etc.) dont on suit l'évolution et dont on raconte l'histoire en de petits livres composés, imprimés, illustrés par les enfants, le «Guignol» où se jouent librement des scènes de la vie quotidienne ou de l'imagination; les instruments divers composant l'orchestre accompagnant les chants et les danses! Naturellement il n'y a plus d'estrade, plus de bancs-pupitres qui immobilisent, mais des tables et des chaises que l'on peut déplacer selon les besoins. Tout appelle à l'activité créatrice.

Un nouveau plan du bâtiment scolaire, avec réfectoire etc., sera sûrement réalisé au cours de l'année 1956. Chose frappante, la bibliothèque pour les enfants et la documentation abondante. Au premier degré on utilise l'imprimerie; aux degrés supérieurs le duplicateur. Tous les 15 jours les élèves suivent le cinéma scolaire; l'école a une radio, elle édite une revue mensuelle «Renard», elle



organise des fêtes scolaires et des expositions de travaux manuels. Enfin, je suis aussi frappé des collections faites par les enfants dans le domaine des sciences naturelles, etc.

L'école a une cuisine scolaire. Tous les enfants mangent à l'école. Les frais du repas sont couverts par la Coopérative de l'école et les dons des parents.

Plus de quarante visites de personnes officielles ont eu lieu depuis 1945 pour suivre le travail de l'école du Renard et connaître son organisation.

Le chef de l'école enfin, étant, en plus, délégué de la «Protection de l'enfance» pour contrôler les films cinématographiques, délégué local de l'Oeuvre Nationale des Anciens Combattants, membre du Comité local de la Croix-Rouge de Belgique, est une personnalité remarquable, vouée depuis 20 ans à l'éducation des enfants et des habitants de ce village.

### *Traits caractéristiques d'enseignement*

Nous laissons de côté la classe maternelle. Entrons dans la classe du degré inférieur (25 enfants de 6-8 ans). Au premier coup d'oeil nous constatons que la classe appartient à l'enfant; ce sont ses travaux, ses dessins, ses aquarelles toujours si vives de couleurs qui nous accueillent. Des rangées de bancs-pupitres encadrent le bac à sable servant au tracé des itinéraires des sorties. Derrière, est installé le matériel d'imprimerie et sur une petite table le coin vivant. De côté, le guignol. Les appuis des fenêtres s'ornent de modelages réalisés par les enfants. Une armoire abrite la bibliothèque de la classe, les jeux éducatifs et quelques fiches pour le travail individuel. Sur le mur de deux côtés, les actualités voisinent avec les tableaux du temps, et le calendrier de l'histoire de la classe. (A l'école de Clabecq, les portraits des enfants marquent les jours anniversaires qui furent jours de joie. De même une grande feuille renseigne sur les observations continues : l'histoire de la jacinthe depuis l'éclatement du bulbe jusqu'au moment où la fleur s'est fanée).

Pour l'initiation au calcul et à la mesure, on y trouve le

matériel et la méthode Decroly. L'observation sert comme point de départ en utilisant la comparaison et la mesure : (couleur, goût, odeur, beauté-beaucoup, peu, plus, moins, trop, assez, autant) sur le poids, le temps, la valeur, les surfaces, en recourant à des unités naturelles. Les occasions pour ces exercices sont toujours en rapport avec les activités pratiques de l'enfant. Les étalons naturels constituent la plus grande partie du matériel : pour les volumes par exemple, la pincée, la pointe de couteau, le tas, divers fruits et graines, le poing, la grosseur du bras, les oeufs des oiseaux; pour les capacités : la tasse, le verre à gouttes, des flacons divers, les diverses cuillers, la poignée; pour les surfaces : la surface de la main, du mouchoir, d'un tablier; pour les longueurs : le pied, le pas, le pouce, la largeur de la main. Le passage aux mesures conventionnelles et aux nombres se fait très aisément. Les jeux de calcul individualisent le travail et permettent aux enfants de cultiver leur habileté motrice, leur capacité logique et d'acquérir les premiers éléments des notions de quantité et de nombre. Leurs avantages sont en effet multiples. Au Renard on utilise tous les jeux decrolyens pour le calcul (loto, domino, les cerises, les fiches, cartes, etc.).

En général, en ce qui concerne le calcul, la maîtresse fait attention à :

- 1°) L'emploi des mesures naturelles et des termes de vocabulaire pré-arithmétique;
- 2°) Les manipulations, les groupements, les comparaisons;
- 3°) La liaison entre les leçons d'arithmétique et les exercices d'observation;
- 4°) Le retard de l'emploi des symboles;
- 5°) Favoriser le travail d'invention;
- 6°) Combattre l'emploi servile des manuels.

Des aquarelles toujours et de petits textes d'enfants résument chaque observation. Devant la classe, une série de bandes-lettres indiquent que la maîtresse emploie la méthode de lecture idéo-visuelle. La méthode est appliquée intégralement comme Decroly l'a préconisée. Les enfants passent d'eux-mêmes et selon leur propre rythme, à la décomposition des phrases et des mots; la maîtresse n'impose donc pas à tous ses élèves la même

cadence d'acquisition de cette technique : chacun fait l'apprentissage de la lecture selon ses capacités.

Voilà les phrases et les textes qu'on a enseignés jusqu'ici. On les trouve dans le livre de lecture, imprimé par les enfants et la maîtresse, et au mur :

1. Je m'appelle Romy (ou Christian, etc. . .).
2. Marina va à l'école.
3. La sauterelle saute.
4. La sauterelle a une queue.
5. La sauterelle a deux antennes.
6. Christian ramasse trois prunes.
7. Yvette cueille trois prunes.
8. Le vitrier place un carreau.
9. Le carreau a quatre côtés.
10. Les enfants vont au cirque.
11. Le marron pèse cinq billes.
12. La pipistrelle a une queue.
13. Marina va à l'école,  
elle va au cirque,  
elle ramasse trois prunes,  
elle pèse un marron.
14. Yvette va à l'école;  
elle est en première année;  
il y a dix élèves en première année.
15. Monique apporte un marron à l'école.
16. L'automne :  
Les feuilles tombent en automne;  
On cueille les fruits en automne;  
Les pommes sont mûres en automne.

Textes sur les fruits d'automne, etc. Les enfants font des dessins au-dessous des textes.

Les textes sont toujours relatifs au centre d'intérêt ou d'actualité, comme tous les exercices du programme (calcul, dessin, orthographe, chant, écriture, etc.).

C'est pour cela que nous ne les citons pas.

Que ce soit dans le langage, le dessin, ou les travaux de rédaction dirigés, libres ou spontanés, les enfants s'expriment avec facilité, aisance et clarté. La maîtresse insiste :

1) A attribuer une grande importance au dessin d'expression et aux activités manuelles.

2) A préciser peu à peu la technique de la rédaction;

- 3) A généraliser les leçons de la langue maternelle;
- 4) A instaurer les petites conférences d'élèves et le travail individualisé (beaucoup de textes personnels, etc.);
- 5) A intensifier les travaux spontanés;
- 6) A favoriser enfin le travail d'invention.

On peut recueillir une impression complète de l'atmosphère de la classe, en entendant les enfants hanter, s'exprimer, en les voyant observer, manier, mesurer, comparer, construire. La maîtresse comprend les enfants, elle connaît leurs intérêts, et discerne aisément ce qu'elle doit exploiter pour l'activité fructueuse et motiver les exercices scolaires dans ses deux groupes.

L'orchestre de la classe! A un moment donné, les instruments sont vite distribués : harmonica, xylophone, triangle, tambour, trompette, etc., tout y est ! La maîtresse commence aussitôt le chant. Tous les enfants chantent accompagnés par les petits « musiciens » qui le rythment fort bien.

A un autre moment, le Guignol emporte aussi toujours l'adhésion de tous, chacun y racontant « son » histoire, car là, le timide ose s'exprimer. En feuilletant les grands cahiers d'observation des enfants rendus si vivants par leurs dessins, leurs textes personnels et leurs livres de lecture, la vie de la classe se déroule au long de l'année précédente. D'ailleurs les monographies en quelque sorte des enfants sur des objets ou des événements observés sont tout à fait personnelles et extrêmement intéressantes. Il s'agit évidemment plutôt des textes de la 2ème année. Sous forme de feuilles reliées, ils constituent une grande partie de la bibliothèque de la classe. Voilà quelques titres : le pain, la tempête, le goûter, les deux canes de Tata, les inondations, la carnaval (folklore), les tourniquets, les jonquilles, l'histoire de la châtelaine de Raoul, histoire du café, etc. Certains sont les résultats d'observation à longue durée et d'autres ceux d'une actualité. L'institutrice réalise une synthèse des faits observés avec ses enfants; ainsi en octobre, le tableau « des fruits de l'automne » qu'on a observés renseigne pour chaque fruit : l'arbre qui le porte, son poids, les plantes pendant les différentes saisons etc. Les enfants ont eu l'occasion d'observer des plantes et des fleurs, de récolter des bourgeons, de cueillir des jonquilles et des jacinthes des bois,

de voir reverdir les prairies et lever les légumes. Le tout a été fixé par l'aquarelle et commenté par de petits textes d'enfants sur un tableau-synthèse. D'autres tableaux s'enrichissent et se complètent sans cesse, en particulier par les enfants de la 2<sup>ème</sup> année, jusqu'à devenir le véritable film du développement de la végétation.

D'ailleurs, l'observation des intempéries se poursuit et mène à la tenue d'un calendrier permettant d'établir une synthèse du temps vécu au cours de la semaine, du mois, de la saison. Comme à Clabecq, à Renard aussi ce calendrier comprend, pour chaque mois, une feuille divisée en autant de colonnes que le mois compte de semaines, chaque jour occupant un septième de colonne et s'illustrant, à gauche, du signe convenu préparé d'avance (disque jaune pour le soleil, arbre penché pour le grand vent, parapluie fermé pour le temps couvert, ouvert pour la pluie, etc.) et, à droite du croquis d'une observation faite en relation avec le temps de la journée (feuilles d'arbres qui tourbillonnent, vol de mouettes, chatons de noisetier, etc.). En fin de mois, les enfants expriment l'impression d'ensemble que donne le tableau. A la fin d'une saison, les enfants essayent de dégager quelques traits particuliers ressortant des tableaux des mois.

La même activité est réalisée pour la température en mesurant la hauteur de la colonne de mercure du thermomètre et en reportant la longueur de la ligne de mercure sur un graphique dans le cahier. Pour l'observation de la direction du vent, d'ailleurs, les enfants indiquent, chaque jour, par une flèche le point cardinal d'où vient le vent, en appliquant toujours la notion au milieu environnant.

Pour «lire l'heure» enfin, on a une pendule en bois et un tableau où les heures sont exprimées par les événements de la vie scolaire de l'enfant :

p.ex. il est 9 h. : nous entrons en classe;

10  $\frac{1}{2}$  : nous allons jouer;

11  $\frac{1}{2}$  : nous allons dîner;

12 h. : nous dinons;

1  $\frac{1}{2}$  : nous retournons en classe;

3 h. : nous allons jouer;

4 h. : nous retournons à la maison.



En général, l'intérêt, né du contact de l'enfant avec la vie, motive l'activité qui s'organise en «centre» d'intérêt d'une durée variable selon l'âge. Au degré inférieur, les intérêts de l'enfant sont de plus en plus constants et permettent, en un an, par les «centres» de quelques jours à une semaine et plus, d'avoir parcouru le cycle des besoins.

Examinons maintenant un «centre d'intérêt» que nous avons eu l'occasion de suivre au degré inférieur de l'école du Renard, au mois de décembre 1954. Il s'agit du centre «Le lapin».

Un matin les enfants apportent un lapin de l'école à la classe. On l'observe, on pose des questions, on discute et après, en collaboration, on extrait le texte suivant :

#### Le lapin

Le lapin a une queue et deux oreilles.

Le lapin a quatre pattes, deux petites et deux grandes.

Le lapin mange des carottes et des feuilles de choux.

Le lapin saute comme la sauterelle.

Les enfants recopient le texte et dessinent librement au-dessous. L'institutrice travaille avec la 2ème année. Après, elle enlève quelques mots du texte et demande aux enfants de trouver et compléter les mots enlevés, de retrouver les mêmes mots dans d'autres phrases connues, etc. Il s'agit d'un jeu ou plutôt d'un test pour que les enfants deviennent capables d'apprendre l'orthographe des mots. On fait toujours de tels exercices pour que les enfants remplissent les phrases.

Il est évident que l'enseignement est commun avec la 2ème année. Mais ici, après l'observation, nous avons des textes personnels des enfants. A titre d'exemple nous donnons un tel texte :

A l'école nous avons un gros lapin gris. Nous l'avons observé en classe. Il a deux longues oreilles, quatre pattes, des moustaches et un nez qui remue toujours. Le lapin mange du pain, des choux et des carottes. Il ronge sa nourriture avec ses dents longues et pointues. C'est un rongeur comme la souris et le loir. Le lapin a les pattes de derrière beaucoup plus longues que les pattes de devant, ce qui lui permet de sauter très loin.

Le lapin se protège contre le froid, au moyen de sa fourrure. En été, il perd ses poils. Il mue et sa fourrure est plus légère. En hiver, les poils repoussent et la fourrure est plus épaisse.

Bien que les textes ne soient pas très différents, ils sont intéressants. Les enfants ont de la facilité à écrire avec précision. La correction des textes se fait en discussion avec tous les enfants. J'ai trouvé autant d'exercices d'invention (rédaction et dessins) que d'exercices d'orthographe très fructueux.

De ces textes personnels de la 2ème année on rédige un texte commun, on l'imprime et peu à peu on fait le «livre de lecture» de la 2ème année. On procède de la même façon pour le «livre de lecture» de la 1ère année.

Ensuite l'institutrice enseigne du calcul. Ce qui est intéressant ici, c'est l'utilisation des jeux decrolyens pour l'initiation arithmétique se rapportant au centre examiné : p.ex. les pieds et les pattes, les dominos etc. (addition pour la 1ère année, multiplication pour la 2ème année).(1)

A remarquer que l'institutrice utilise des fiches individuelles du type «exercices-jeux individuels» plutôt que des cartes-questionnaires collectifs. L'utilisation des fiches au degré inférieur est vaste.

### *Quelques remarques :*

1) En 1ère année, pour la lecture, on utilise la méthode globale en commençant par des phrases, des mots, en n'arrivant jamais à l'analyse des lettres. L'institutrice dit que l'enfant y arrive tout seul. Les enfants en effet connaissent très bien l'orthographe des phrases et des mots.

Il ne s'agit pas de parler maintenant des avantages ou des inconvénients de la méthode globale. Nous nous bornons seulement ici à citer quelques fautes graves d'orthographe d'un enfant de la 2ème année qui a appris la lecture par la méthode synthétique. Il a fait les fautes suivantes : Le lapin a man-g (le g = de l'autre côté); et 7 maman, au lieu de : c'est m a m a n, pendant une dictée de l'institutrice. Cet enfant se fie seulement à l'oreille; tandis que la lecture est une fonction visuelle en pre-

---

1) Voir : DECROLY-MONCHAMP : «L'initiation à l'activité, par les jeux éducatifs», Delachaux et Niestlé, 6ème édition, 1950,

mier lieu. C'est un exemple typique, à mon avis, en faveur de la méthode globale.

2) L'écriture utilisée est l'écriture script. On écrit très bien. Les cahiers d'écriture sont lignés. Aux degrés supérieurs l'écriture est libre.

3) Le cahier d'observation est un cahier pour toutes les leçons (calcul, grammaire, dessin; exercices de mémoire, etc.), mais surtout pour les observations des enfants, les textes d'invention, avec les dessins et les documents qu'ils y collent.

4) On utilise largement les jeux de lecture et en particulier ceux de calcul.

5) La bibliothèque des enfants est très intéressante : parmi d'autres, les collections : «Livres d'or», «Albums roses», «du Père Castor», etc.

6) La classe est pourvue de tout le matériel decrolyen pour le calcul, la mesure, la lecture, le dessin, etc.

7) Au début de la 1ère année, on passe le test B.D.

### *L'enseignement aux degrés moyen et supérieur*

Après 8 ans, les classes des degrés moyen et supérieur traitent le même besoin. En 1954-55, on traitait le centre «la lutte contre les intempéries».

Voilà le plan général du maître pour le développement du centre :

- I. Les intempéries, leurs causes;  
leurs effets sur l'homme,  
sur les animaux,  
sur les plantes.

Nécessité de lutter contre les intempéries.

- II. Comment luttons-nous contre l'humidité?
- III. Comment luttons-nous contre le froid?
- IV. Comment luttons-nous contre la chaleur?
- V. Synthèse : Comment notre corps lutte-t-il contre les intempéries?  
Comment l'habitation nous protège-t-elle contre les intempéries?

On a examiné jusqu' ici «comment on lutte contre les intempéries et spécialement contre l'humidité, le froid, la chaleur». Nous nous bornons à parler seulement du centre «Comment notre corps lutte-t-il contre les intempéries», dont nous avons suivi le développement.

La maître a lié ce centre avec un événement d'actualité. Il s'agit des «épidémies en Italie - la fièvre typhoïde». On lit dans un journal le compte - rendu des épidémies. Ensuite, on discute sur les maladies, les microbes, les maladies contagieuses, l'eau contaminée, l'eau dans la nature, les précautions dans certaines maladies, etc. On extrait un nouveau *v o c a b l a i r e* (typhus, microbe, eau potable, eau sale, contaminée, vaccin, etc.) et, après, on compose des textes personnels sur ce sujet. Voici quelques textes :

A la suite des inondations, l'eau sale en se retirant a laissé des corps décomposés de branchages; tout cela a donné naissance à un microbe. La fièvre typhoïde règne dans la partie inondée de l'Italie.

4ème année

Suite aux inondations dans la partie Sud de l'Italie, beaucoup de cas de fièvre typhoïde se sont propagés dans plusieurs villes.

5ème année

A la suite des inondations, une partie de l'Italie fut ravagée, l'eau potable fut contaminée et provoqua des cas de fièvre typhoïde. On enregistre 1137 cas.

6ème année

On lit les textes, on fait la correction en discutant et après les enfants recopient leur texte dans le cahier d'observation avec des dessins et croquis vraiment personnels, expressifs et vivants. Plusieurs exercices grammaticaux (*o r t h o g r a p h e - a n a l y s e*) sont donnés sur des phrases de ces textes pour le travail silencieux ou à domicile. Au degré moyen, les enfants ont appris comme exercice d'orthographe la phrase: «Les campeurs ont installé leurs tentes le long de la rivière». Avec la même phrase, le degré supérieur a fait l'analyse grammaticale.

Ensuite on fait de la *g é o g r a p h i e*. On fixe l'Italie sur la carte, on trouve l'endroit inondé et en général on examine le

pays à tous les points de vue. On insiste surtout sur le climat et les productions du pays, sur les volcans. On rédige un résumé, on fait des croquis et des représentations graphiques sur la grandeur du pays en comparaison avec la Belgique, on parle de Colomb, de la construction des maisons, etc.

A remarquer qu'en 1935 à une «Exposition de Bruxelles» pour la construction des maisons à Naples en Italie, l'école de Tubize-Renard a obtenu un «Diplôme de grand prix» pour les maisons «en s t u c» faites par les enfants.

Voici le résumé obtenu collectivement après l'examen de l'Italie:

|          |                    |
|----------|--------------------|
|          | 11 fois (+ grande) |
| Belgique | Italie             |

**M o n t a g n e s :** Alpes - Apennins (origine volcanique); L'Italie occupe le centre de la Méditerranée; caps nombreux;

Vallées fertiles; terrains bien drainés.

**C l i m a t :** Doux et tempéré au nord; plus chaud vers le sud (sirocco - vent brûlant);

Zone méditerranéenne riche en arbres fruitiers : (vignes, orangers, citronniers, oliviers);

Céréales : (Plaine du Pô) froment, maïs, rizières.

**P r o d u c t i o n s :** Mines de plomb, soufre, marbre, mercure; glaces, soie, laine;

Houille blanche;

Pâtes alimentaires (macaroni);

Fromages, miel, lait, vin;

Travail du corail, éponges;

Villes : Rome, Naples, Venise, Milan, Florence, Turin, Gênes.

En revenant à «l'eau dans la nature» la classe travaille sur les «vases communicants», les «puits» et «l'évaporation» (degré supérieur) et sur les «rivières, collines et vallées» (degré moyen) qui sont près de leur école. Voilà une leçon de p h y s i q u e très vivante.

De temps en temps le maître demande aux enfants de faire des phrases personnelles ou des petits textes relatifs toujours au sujet examiné.

D'une phrase d'un enfant : «La neige est de l'eau congelée qui retombe en flocons blancs et légers», le maître prend l'occa-



sion d'enseigner le pluriel des noms qui se terminent en - e a u : l'eau - les eaux; le chapeau - eaux; le château, etc.

La discussion continue, toujours sur les inondations et la situation des inondés. Ainsi, on extrait plusieurs problèmes d'arithmétique et de géométrie prix des médicaments, prix des tissus d'hiver; les distances (Belgique - Italie), les productions des mines, etc. Ce n'est pas nécessaire de citer la variété et l'abondance des problèmes inventés par les enfants eux-mêmes. L'enseignement du calcul au cours de ce travail était, en effet, le moment le plus vivant pour les enfants. La correction des opérations se fait, au degré supérieur, par les enfants en se groupant par deux.

D'une façon assez intéressante le travail tombe sur l'Egypte en prenant comme point de départ la lutte contre les intempéries des pays chauds, des inondations, de la construction des maisons, etc. Ici, nous nous trouvons dans le domaine de l'histoire, comme le programme decrolyen exige cet enseignement.<sup>(1)</sup>

A l'aide d'une documentation abondante on parle du climat, des vêtements, de la fabrication et des matières employées, de l'habitation, etc. Ce sont les quatre points principaux des tableaux de synthèse historique de la méthode decrolyenne. Je trouve nécessaire de parler en détail de l'enseignement de l'histoire.

Il est bien connu que selon le programme decrolyen l'enseignement de l'histoire présente des caractères originaux dus au but qu'il poursuit, à la place qu'il occupe dans la méthode Decroly et au programme qu'il développe dans les années primaires et secondaires même. Le but de l'enseignement de l'histoire à cette école est de former le jugement de l'enfant au contact des événements passés pour l'aider à mieux comprendre le présent et y remplir un rôle utile et pacifique. Il se sert des civilisations successives avec les moeurs, les coutumes, les besoins de la vie, les efforts humains, les personnages principaux pour révéler à l'en-

1) Voir parmi d'autres ouvrages :

R. JADOT : «La notion du temps et des valeurs dans l'enseignement de l'histoire», Lamertin, Bruxelles, 1933.

R. ZANDE : «L'étude de la notion de temps», Lamertin, Bruxelles, 1928.

J. PIAGET : «Le développement de la notion de temps» P.U.F. Paris, 1946.

fant la psychologie des peuples. Comme c'est vers l'enfant, organisme vivant, que tout se concentre et que tout rayonne au programme decrolyen, ainsi l'histoire participe d'abord fort intimement, puis de plus en plus largement, au centre d'intérêt pour ne plus suivre finalement que son rythme propre.

Le développement psychologique de l'enfant fixe le moment d'acquisition, la nature, la quantité et la présentation des connaissances : il suggère l'idée de globalisation, l'activité individuelle, l'emploi des jeux éducatifs et l'évolution des techniques relatives à chaque branche. C'est sur lui que se base l'évolution de l'enseignement de l'histoire caractérisée par les phases d'initiation (jardin d'enfant au 1er degré), de documentation (2ème et 3ème degrés), de classement et de généralisation (plutôt au degré secondaire). Les branches, d'ailleurs, concourent non seulement au développement du centre d'intérêt, mais se divisent en trois groupes : observation, association et expression, correspondant aux trois étapes bien connues de l'activité mentale : réception ou impression, élaboration et expression.

L'histoire donc n'est pas ici une branche isolée. Elle se situe dans le groupe association sous la rubrique « association dans le temps » et se lie aux exercices d'observation et d'expression dans le développement du centre d'intérêt. Elle imprègne son enseignement des principes de la méthode Decroly : suivre la marche normale de l'esprit qui va du réel à l'abstrait, éveiller l'intérêt en basant les leçons sur les besoins de l'enfant, l'activité personnelle et les jeux éducatifs.(1)

Suivons maintenant l'enseignement de l'histoire à travers la section primaire :

A.— La période d'initiation comprend un ensemble d'exercices destinés à rendre l'enfant sensible à la durée, au lointain dans le temps, c'est-à-dire au passé : des intérêts de l'enfant éveillés par la vue des fruits d'automne, des jouets de la St-Nicolas, de la construction d'une maison, du développement des plantes, des animaux élevés à l'école, des intérêts se rattachant à ses besoins (j'ai faim, je travaille, etc.), notation de la durée de la conservation des fruits, etc., observation des vêtements employés suivant les

---

1) A. CLARET : « L'enseignement de l'histoire à l'école Decroly »; Pour l'Ere Nouvelle, Paris, 1947.

saisons, l'âge, la mode aux temps anciens, la mode actuelle, etc. Les actes de l'enfant, réalisés pour la satisfaction de ses besoins, se mesurent à l'aide d'un *p e n d u l e* confectionné en classe (sac rempli de sable ou de marrons au bout d'une ficelle).

D'autre part ses actes caractérisent les divisions de la journée et l'histoire de la vie de l'enfant qu'il note par dessins sur un *c a l e n d r i e r* formé d'autant de bandes divisées en 7 parties qu'il y a de semaines, bandes groupées ensuite par mois. Il inscrit également par dessins l'histoire de sa classe. L'observation de ces calendriers donne lieu à la distinction de faits habituels (manger, jouer, travailler, dormir, voyager, promener), de faits particuliers (fêtes : St-Nicolas, Nouvel An, anniversaire), à la recherche de causes et conséquences de faits observés, au récit d'un fait d'après le dessin marqué et à la comparaison avec la vie de famille. Il observe aussi les diverses phases de la vie d'un être vivant (naissance, croissance, maturité, reproduction, décadence, mort), qui sont aussi celles des collectivités comme il l'apprendra dans l'histoire des peuples.

Des jeux de classement, d'images et du temps permettent de revoir souvent de mêmes notions. Aux travaux manuels, l'enfant réalise l'un ou l'autre objet ayant trait au passé (lampe d'autrefois, etc.).

Donc, au cours de cette période d'initiation, les notions de temps se précisent et un autrefois se révèle à l'enfant.

B.— La période de *d o c u m e n t a t i o n* s'étend aux 2e et 3e degrés et comprend l'association intime de l'histoire à l'observation dans les limites du centre d'intérêt développé au cours de l'année. La matière enseignée pour cette période est l'étude de la civilisation des hommes à travers les âges, par rapport aux 4 besoins fondamentaux des hommes. C'est toujours donc l'enfant avec ses intérêts et ses activités, qui est le point de départ et l'aboutissement de toute comparaison avec le passé. Ce qui l'intéresse particulièrement dans le passé, c'est la vie des primitifs, car leurs réactions sont encore voisines des siennes et leurs activités capables d'être reproduites facilement dans ses jeux. La suite chronologique des événements lui importe peu : ce n'est que devant les documents et les faits de plus en plus

nombreux qu'il éprouve le besoin de classement et que les périodes historiques prennent un sens.

Dans le choix des peuples d'autrefois dont on évoque la civilisation, on se guide d'après les documents concrets que l'on possède.

Voyons, par un exemple, comment l'histoire s'associe à l'observation dans le développement du centre «la lutte contre les intempéries», à l'école du Renard :

L'homme et les minéraux (en luttant contre les intempéries).

O b s e r v a t i o n s : utilisation des minéraux par l'homme dans l'habitation et le chauffage.

a) Dans l'habitation :

Pierres : pierres naturelles d'extraction (visite d'une carrière près du village); pierres fabriquées : confection de briques, tuiles, en classe; matériaux d'agglutination : mortier, plâtre, etc.

Métaux : usages raisonnés du fer, cuivre, plomb, zinc, d'après leurs caractères.

b) Dans le chauffage :

appareils de chauffage de l'école, de la maison (visite de la fabrique des poêles et des produits réfractaires).

H i s t o i r e : Comment autrefois l'homme utilisa les minéraux dans l'habitation et le chauffage.

Visite au musée :

1) Section préhistoire, grottes ayant servi d'habitat aux paléolithiques et carrières de silex de néolithiques;

2) Section romaine pour étudier les matériaux de construction et le système de chauffage de l'habitation romaine. (En géographie : Italie-inondations, etc. : tout un cercle de connaissances).

Promenades pour examiner des maisons d'époques différentes employant les grès tertiaires, la brique, la pierre bleue, le marbre, le granit, etc. Esquisse de l'historique de l'habitation qui se précisera lors des visites ou de la documentation, etc.

Au degré moyen l'enseignement se fixe à l'histoire relative au centre examiné.

Pour le centre «la nourriture», en histoire toujours, on recherche la provenance de l'eau potable, comment elle arrive aux habitations; promenades en forêt pour voir la source, système et histoi-



re du système de la distribution de l'eau, sources primitives, épidémies, le système à d'autres pays (aqueduc romain, etc).

Au centre «la défense», en histoire, on examine comment, autrefois, l'homme utilisa les minéraux pour se défendre : de ses semblables : (la pierre : oppidum, nervien, château-forts, enceintes, visite des châteaux; les métaux : évolution des armes à travers les âges, visite du musée de l'armée); de l'obscurité : appareils d'éclairage d'autrefois; de l'isolement : routes romaines, voies ferrées, etc.

Au centre «de travail», en histoire, on examine enfin, comment autrefois l'homme travailla : la pierre : (architecture et sculpture gothique); le fer : le travail du fer des Gaulois à nos jours; la terre : la céramique (examen de poteries au musée, etc.); le travail pour voies de communication : (réseau de communications au cours des âges, voyages, découvertes).

Ces exemples montrent en effet combien étroite est l'association de l'histoire à l'observation en partant de l'étude du milieu local, c'est-à-dire de la vie du peuple belge. D'autre part, ils soulignent aussi la méthode suivie pour l'enseignement de l'histoire aux 2e et 3e degrés primaires :

1) Recherche de documents concrets se rapportant aux questions d'histoire découlant des exercices d'observation (au cours de visites de lieux historiques et de musées, notes-dessins). Les élèves apprécient beaucoup ces visites :

a) Le jeu des questions : des fiches sur lesquelles sont collées des images ou reproduits des dessins relatifs aux périodes historiques connues sont réparties entre les élèves, avec des questions données par le maître, comme : décrivez l'habitation des anciens belges et leur mobilier. Par qui fut conduite la première croisade, etc. L'enfant répond en se guidant d'après les images qu'il voit. On a aussi des fiches dans un ordre déterminé : alimentation, vêtement, habitation, travaux, agriculture, industrie commerce, société, défense.

b) Jeu de classement d'images : (jeu individuel). Il s'agit du groupement d'images diverses se rapportant à une même période (costumes, habitations, mobilier, moyens de locomotion);



du classement chronologique (habitation à travers les âges, tableaux historiques).

c) Le jeu de quaterne : (groupe de 4 images se rapportant à une même période).

d) Le jeu de représentations : (comme le jeu des métiers) : les enfants se divisent en groupes et combinent rapidement avec des moyens de fortune la reconstitution d'une scène historique; les autres groupes doivent la deviner.

e) La charade historique.

f) Le jeu de marionnettes : les enfants découpent à la scie des personnages qu'ils peignent; au dessin, ils imaginent le décor; au français, ils écrivent le texte et à la leçon d'histoire l'un ou l'autre enfant tire les marionnettes en exposant le texte.

g) Le vocabulaire historique, enfin, qui s'apprend aux leçons de français par des textes à compléter, des dictées, des lectures expliquées.

2) Recherche d'images, de textes se rapportant à la visite faite et trouvés par l'enfant à l'endroit même de la visite en dehors de l'école : (bibliothèques, articles de journaux, livres d'histoire, etc.).

3) Examen en classe de cette documentation, largement commentée, et fixations par l'enfant du compte-rendu de la visite dans le cahier d'association.

4) Réponses à toutes les questions d'histoire posées par la visite : (explications, comparaisons, souvenirs personnels).

5) Résumé par dessin et images en un cahier d'histoire du point complet étudié. Ce cahier présente une série de colonnes correspondant aux 4 centres d'intérêt.

6) Des réalisations collectives expriment la compréhension des enfants sur la période étudiée. Aux leçons de dessin et de travaux manuels, ils fixent par dessin la période étudiée sur un tableau synchronique et synoptique, reconstituent des scènes historiques (villages lacustres, représentation théâtrale, paysans égyptiens au travail, l'éclairage à travers les âges etc.), pour les réunions spéciales générales des élèves, se tenant deux fois par trimestre. Toutes les classes collaborent parfois à l'interprétation d'un même sujet comme l'histoire de la musique à travers les âges.

7) La révision enfin des notions étudiées se fait à l'aide de jeux historiques individuels ou coutumes particulières et dominées par quelques grandes personnalités. D'ailleurs les diverses questions historiques rattachées à l'observation se classent d'autant plus facilement qu'une même personne suit le même groupe d'élèves pendant tout le cours primaire.

Donc, l'enseignement de l'histoire s'associe d'abord étroitement au centre d'intérêt, puis de plus en plus largement, mais en se basant toujours sur l'observation présente amenée par le centre d'intérêt, fait appel à l'activité personnelle de l'enfant et emploie les jeux éducatifs. Ainsi il réalise son but.

Il y a évidemment quelque chose de plus. Ce sont les plantes, les animaux et les minéraux à côté de l'homme qui se défendent, qui travaillent, qui luttent contre les intempéries. Quels sont les plantes, les animaux, les minéraux des pays comme l'Italie, l'Egypte etc. (degré supérieur) et ceux de leur pays (Belgique, degré moyen). Il s'agit d'une leçon de sciences naturelles et de géologie en rapport toujours avec le centre examiné.

Si je n'insiste pas pour donner les autres détails du développement de ce centre (problèmes de géométrie, géographie, mathématiques, des croquis sur l'histoire locale, travaux manuels, etc.), c'est que je crois qu'avec tout ce que j'ai dit, on comprend l'esprit dans lequel une école decrolyenne travaille en rapport avec le milieu. Je termine l'enseignement de cette école en ajoutant seulement quelques mots sur les points du plan du travail du maître.

En se proposant d'examiner ce centre, on a essayé de lier les moyens par lesquels «le corps lutte contre les intempéries», de tous les points de vue : p.e. La combustion interne, la circulation, la transpiration, le mouvement, l'influence de la maladie, l'utilité du mouvement, de la nourriture, des vêtements contre la chaleur, contre le froid, le vent, le gel, la pluie, la neige, les différentes sortes de vêtements, l'habitation, la nourriture (en rapport toujours avec la lutte), les habitations du Renard, du pays, d'autres pays, les bâtiments publics, comment les hommes luttent dans les pays montagneux (les Alpes), dans les pays chauds (Congo belge), dans les pays froids (Finlande), dans les pays de grandes pluies,

dans les pays de sécheresse (Sahara), aux pays sujets aux tempêtes (vallée du Rhône), etc. et pour chacun d'eux, il fixe les regards des enfants sur l'habitation, le vêtement, la nourriture et les fonctions du climat. Des mêmes points de vue, il examine les animaux, les plantes et les minéraux.

Mes remarques personnelles sont à la fin du chapitre sur le système Decroly.

### *La «vie» de l'école*

L'éducation sociale et morale est intéressante : elle se fait par les actes.

Garçons et filles forment une grande famille où chacun s'épanouit en confiance, ayant des responsabilités à sa mesure.

Les enfants de chaque classe se sont choisis un nom : les petits s'appellent «des lutins», les moyens «les Renardeaux» et les grands «des Robinsons». Ils organisent le groupe, se mettant d'accord sur des règles qui évoluent avec le groupe.

Ainsi une année par exemple les «Renardeaux» (6-9 ans) ont établi : «Les commandements des Renardeaux» dont le nombre est actuellement de 11.

1. Les Renardeaux sont polis.
2. » tiennent parole.
3. » sont obéissants.
4. » sont courageux.
5. » sont attentifs à l'école.
6. » sont sincères.
7. » sont propres.
8. » sont compatissants.
9. » sont joyeux.
10. » aiment tout le monde.
11. » ont de l'ordre.

Chacun les a écrits dans un petit livre et illustrés d'une manière naïve. La vie quotidienne en montre l'application.

La réalisation la plus importante du point de vue de la vie sociale à l'école est l'organisation d'une coopérative scolaire que dirigent les grands. La caisse de la coopérative est alimentée par la publication d'un journal, la vente des fruits du

jardin de l'école, des cartes de fête de St Nicolas, des calendriers, des dons, etc. Depuis 1945 on a comme recettes 43.711.95 francs belges. Le statut de la Coopérative scolaire se compose de 15 articles sur le travail et l'entr'aide, sur la conduite morale, sur l'ordre et la discipline. La devise de la Coopérative est «travail et entr'aide». Elle existe depuis 1937. Son activité est en effet extraordinaire dans tous les domaines.

C'est au cours des séances de la coopérative que se prennent toutes les décisions relatives à la vie de l'école.

Les séances ont lieu par quinzaine et s'ouvrent par la lecture du compte-rendu de la séance précédente. Nous avons suivi la séance de la C.S. du 8 novembre 1954.

Les enfants demandent des visites de boulangeries, de moulins, de musées, etc; ils examinent ensemble les possibilités de réalisation et une décision est prise.

Si un enfant a apporté un objet ou un animal à l'école, rendu service, ses camarades le remercient; si, au contraire, un enfant ne s'est pas comporté comme il aurait dû, au cours d'une promenade, d'une visite, la remarque lui en est faite, et un remède proposé. Si un enfant est malade ou en colonie, ses compagnons lui écrivent, lui rendent visite, lui envoient des fruits et à son retour en classe, l'aident à récupérer son absence.

Il existe une grande entraide : à midi, au moment du déjeuner (l'école a une cuisine scolaire), c'est une grande qui installe les petits et veillera à ce qu'ils mangent convenablement, qu'ils se reposent dans la même salle; de même, au moment de la leçon de couture, les plus âgées aident les plus jeunes.

Nous donnons comme titre d'exemple une page du Cahier des Comptes de la C.S. et le compte-rendu d'une séance.

1) *CAHIER DES COMPTES :*

| Date     | Détails                              | Recettes  | Dépenses  |
|----------|--------------------------------------|-----------|-----------|
|          |                                      | 42.947.70 | 42.638.25 |
| 19.10.54 | Correspondance - Album               | —         | 2.—       |
|          | Don de Georges Gousuns               | 25.—      | —         |
| 22.10.54 | Salaire (femme de ménage)            |           | 25.—      |
|          | Visite au cirque                     |           | 60.—      |
| 26.10.54 | 3 bottes de carottes                 |           | 10.—      |
| 27.10.54 | Fruits pour malades                  |           | 30.—      |
|          | Don de l'Institut d' Etudes Sociales | 300.—     |           |
| 9.11.54  | Achat de 2 kg d' oignons             |           | 15.—      |
|          | 1 livre de margarine                 |           | 12.—      |
|          | Don de M. Vanderauwera               | 15.—      |           |
| 10.11.54 | Colis de la Croix-Rouge              |           | 5.—       |
|          | Lettre à la Croix-Rouge              |           | 2.—       |
|          | Vente de journaux                    | 10.—      |           |
|          | etc.                                 |           |           |

2) *CAHIER DES SEANCES DE LA COOPERATIVE :**SEANCE DU 8 NOVEMBRE 1954 :*

1. Le compte-rendu de la séance du 25 octobre est approuvé par tous les élèves.

2. Les élèves doivent se taire et écouter les chefs de table.

3. Marie-France demande de vendre le plus de journaux possible.

4. On remercie André et Paul qui sont venus imprimer.

5. La présidente remercie les élèves qui ont vendu les billets de tombola et aidé les enfants malheureux.

6. Monsieur l'instituteur remercie Marie-France qui a aidé une vieille femme à porter le sac à ordures et Jacquet qui a tiré un petit char avec des pommes.

7. La présidente dit qu' Hélène doit surveiller son petit frère.

8. Raoul ne doit pas se battre avec les petits.

9. Eveline et Arlette ne doivent pas écrire pendant la séance de la Coopérative.

10. Nous avons en caisse le 8 novembre 634 fr, 20.

11. Les enfants ne doivent pas oublier d'apporter des légumes afin de diminuer les frais.

L'élève secrétaire

L.N.

L'élève présidente

M.F,

Le maître

A.V,



Les enfants correspondent avec des écoliers de Bruxelles, de France, d'Amérique; ils s'intéressent beaucoup aux activités des enfants d'autres pays; les lettres échangées sont fort instructives.

D'ailleurs la revue de l'école «Le renard» est très intéressante et un document précieux dans la bibliothèque de l'école. Tout y est fait par l'enfant et pour l'enfant.

Ils prêtent leur concours aux oeuvres diverses signalées par la Croix-Rouge de la Jeunesse et compatissent activement aux événements qui frappent les familles, le pays, le monde.

Il y a aussi un groupe des «amis de l'école», constitué par d'anciens élèves et des personnes s'intéressant à l'école. Par des fêtes ils réunissent de l'argent, qui leur permet d'organiser des excursions, une fête de St Nicolas, d'acheter du matériel pour l'école (cinescope, livres).

Quand il y a une naissance dans la famille d'un enfant, les amis de l'école offrent une brassière; ils rendent aussi visite aux membres malades.

Il existe aussi un dossier individuel. Sauf les autres éléments que chaque dossier comprend, dont je vais parler plus loin, on a constitué une fiche sociale qui complète le dossier en donnant une idée de la valeur éducative du milieu familial. C'est grâce à l'aide apportée par Mlle Claret que ce questionnaire a été établi, avec les cinq grandes questions suivantes auxquelles on a voulu faire répondre l'enfant, individuellement et sous une forme de conversation.

1. La constitution de la famille (place de l'enfant dans la famille) et les occupations de ses membres.
2. Les conditions de logement.
3. Santé, régularité de vie, hygiène.
4. Conditions de travail de l'enfant.
5. Comment il occupe ses loisirs : a) à la maison; b) au dehors.

Ce questionnaire donne un bon aperçu du milieu auquel on s'adresse et de l'atmosphère familiale dans laquelle vivent ces enfants.

De ce questionnaire on a établi une fiche sociale dont certaines rubriques se complètent par les maîtres qui, étant fort

proches des parents et pouvant compter sur la collaboration des «amis de l'école», possèdent les éléments pour le faire.

Enfin, Van Hemelryck suscite des réunions de parents lors des fêtes de St Nicolas, Noël, Carnaval, Pâques, fête des mères, etc., où une causerie amicale les informe de l'un ou l'autre aspect des méthodes nouvelles et de la collaboration des parents qu'elles exigent.

S'il y a en effet une nécessité d'introduire les méthodes actives dans la famille pour qu'elle soit un milieu pédagogique efficace, s'il y a la nécessité d'organiser l'éducation à la maison, s'il y a besoin de l'aide des parents dans le travail scolaire il faut qu'il y ait l'accord des parents et des maîtres.

C'est seulement cet accord qui permettra leur collaboration. C'est seulement grâce à cette collaboration que le maître aura une plus grande connaissance de chaque élève, il pourra mieux comprendre la conduite de l'enfant et ses difficultés éventuelles et, par conséquent, l'aider plus efficacement à les surmonter, surtout si les parents ont confiance en leur maître.

Le chef de l'école du Renard ne laisse passer aucune occasion d'y réaliser cet esprit de collaboration, cette coopération des maîtres et parents, cette influence de l'école sur le milieu de l'école.

Son esprit de service qui le porte à accepter des responsabilités dans les oeuvres d'anciens combattants, de la protection de l'enfance, lui permet de conseiller utilement les parents et d'intervenir socialement. Son influence est énorme, les parents estiment beaucoup sa nature généreuse et active.

Ainsi, à l'école du Renard règne la confiance et la liberté dans une atmosphère familiale qui facilite le but social de l'éducation. Le sentiment social est intégré à la vie des éducateurs et des enfants, et par là son influence est plus pénétrante, pouvant mieux s'adapter aux réactions des enfants et se faire plus facilement accepter par les familles. Il s'agit en effet d'une école entièrement familiale.

## 2. ECOLE DE CLABECQ

*Caractère de l'école — Le milieu social*

Il s'agit d'une école de garçons, à trois classes, avec une classe maternelle. Une cour bétonnée précède le bâtiment d'école. Une petite porte mène à l'installation de petit élevage (poules, lapins) et au jardin de l'école, plein de légumes et d'arbres fruitiers. C'est pour les élèves un lieu favori d'observation et d'expérimentation.

Clabecq est un village d'environ 2.000 âmes, à une vingtaine de km de Bruxelles. Au centre de la localité se trouvent «les forges de Clabecq». C'est l'un des plus importants centres sidérurgiques de la Belgique.<sup>(1)</sup> Mi-rurale, mi-industrielle, Clabecq groupe ses maisons à mi-côte du versant droit de la vallée de la Sennette, autour de l'église devant laquelle la statue du fondateur des «Forges» M. Goffin, est élevée. Le village se trouve à la limite linguistique du pays en terre wallonne. Les élèves parlent un dialecte dérivé du néerlandais ou du français et, depuis 1947, de l'italien; une quarantaine de familles italiennes sont installées dans un ancien château par la direction des Forges. Ainsi, 70 % des élèves ne parlent le français — langue officielle de l'école — que pendant les heures de classe. A la maison on parle le wallon, le flamand ou l'italien.

La plupart des pères des élèves, d'ailleurs, sont occupés aux Forges; la mère même souvent travaille dans les établissements textiles de la région : soieries, filatures de coton, etc. Ainsi, 80 % des élèves viennent d'un milieu ouvrier; les autres 20 %, d'un milieu d'employés, de commerçants, etc. Cette diversité de milieux familiaux et sociaux, nous dit R. Chéron, chef de l'école, la différence de langue et de nationalité, rendent fort délicate la tâche du corps enseignant.

---

1) J. DEMEUR : «Histoire de la Commune de Tubize», Ed. Remy, Bruxelles, 1929,

### *Organisation du travail*

C'est depuis 1939 qu'on trouve une ère nouvelle pour cette école. C'est à cette époque qu'on a adopté pleinement le programme decrolyen dans l'école de Clabecq.

Voici quelques aspects du travail aux différents degrés de cette école:

La notion du «temps», par exemple», amorcée globalement dans la classe maternelle, va s'approfondir et s'élargir jusqu'à celle de «climat» de Belgique aux degrés supérieurs. Dans la classe maternelle, les enfants sont simplement invités à nommer et à peindre les principaux phénomènes atmosphériques qu'ils observent. Au degré inférieur, l'observation météorologique se poursuit au moyen d'un calendrier du temps. En fin du mois de novembre, voici un tableau : Beaucoup de pluie, très peu de soleil; 13 jours marqués du parapluie ouvert, 7 du parapluie fermé, 4 du disque solaire, 3 du brouillard et 3 de l'arbre penché par le vent (calcul). Et les dessins rappellent des événements y relatifs. Des textes personnels s'y rapportent dans leurs cahiers d'observation et quelques-uns imprimés à la revue de l'école «Entre-nous».

A la fin d'une saison, on dégage quelques traits particuliers. Pour l'automne 1954 p.e., les enfants trouvent qu'il était pluvieux, qu'on a observé des fruits (pommes, poires, noix des jardins, marrons, châtaignes, noisettes, etc.), les légumes du jardin (chicorées poireaux, carottes, choux, etc.).

Au degré moyen, les enfants ajoutent aux «observations» des phénomènes atmosphériques un début de mesure par l'emploi du thermomètre et de la girouette: on prend la température la plus élevée, la plus basse et la température moyenne de chaque mois. On essaie d'exprimer l'allure de la température pendant le mois (variation brusque ou progressive) et de la confronter avec les observations météorologiques consignées au cahier du «temps». Le «temps» est aussi senti par ses effets sur la vie des enfants: p.e. en décembre les jours sont courts, nous ne jouons pas beaucoup; il fait froid, l'eau gèle. On fait des observations pareilles sur les animaux, la végétation, sur les êtres inanimés, etc. Enfin, pour la direction du vent, on trouve le vent dominant en comparant les résultats avec le calendrier du temps. On tient aussi des ta-

bleaux graphiques pour les changements de la température, l'état du ciel, la direction des vents, etc.

Au degré supérieur, le travail est plutôt un travail par équipes. Chaque groupe s'occupe, pendant un mois ou un trimestre, d'un des éléments essentiels du climat (température-vent-précipitations). Ici, le travail est plus détaillé : on tient le graphique de la longueur du jour, de la hauteur du soleil, de la pression atmosphérique indiquée au baromètre, de la direction et de la vitesse du vent, de la visibilité d'après les distances des repères vus de la fenêtre de la classe, de la nébulosité et des précipitations : bruine, pluie, neige, grêle, l'intensité et les caractères (continue, averse), etc. A la fin du mois ou de la saison, on fait des synthèses mensuelles ou trimestrielles et on dégage les traits principaux en rapport avec la vie des plantes, des animaux et des hommes.(1)

Les renseignements fournis par la radio, le bulletin météorologique, la correspondance interscolaire, le cinéma, complètent les observations. D'ailleurs, les articles et photos relatifs aux intempéries constituent une documentation abondante dans cette école. De cette façon les enfants comprennent le climat de leur pays et, par comparaison, celui d'autres régions.

Visitons maintenant les différentes classes de l'école. En laissant de côté la classe maternelle, nous entrons au premier degré. Nous n'avons pas l'intention de décrire en détail la méthodologie de chaque leçon. Nous voulons simplement signaler quelques traits caractéristiques à chaque degré, en insistant plutôt sur l'esprit du système decrolyen que sur son application, en complétant en quelque sorte le travail réalisé à l'école du Renard.

La classe du premier degré ressemble moins à une classe qu'à un atelier. Partout sur les murs, des dessins et des aquarelles ; sur les étagères des modelages en plasticine, en argile peinte, des réalisations en bois. Tout cela nous révèle la vie des enfants au cours du mois, de la saison, de l'année : fruits, feuilles, animaux, actualités, etc. Dans un coin est installé le matériel d'imprimerie. De côté, le coin vivant (aquarium, terrarium).

Depuis 1938, l'école employait la méthode decrolyenne au pre-

---

1) R. CHERON : «Une école rurale Belge-Clabecq», «Ecole nouvelle», No 6, 1952.



mier degré. En feuilletant les cahiers des enfants d'une année, nous trouvons leurs textes personnels : Jean-Pierre apporte des noisettes. Jacquy apporte un nid de merle.—Nous faisons des boutures de géraniums.—Du charbon pour l'école.—Luigi apporte une poire.—Les raisins.—Nous ramassons les poires tombées au jardin.—Les légumes au jardin.—La promenade au bois.—On travaille au pont du canal.—La récolte des betteraves.—Le grand vent.—L'eau à l'école.—La pluie.—St-Nicolas, etc.

Nous empruntons le développement d'un «centre d'intérêt» réalisé au degré inférieur :

Un matin, la cour s'emplit de bruit ! On regarde par la fenêtre : trois chevaux, un tombereau, un homme tout noir et un autre poussant une brouette ! On amène le charbon à l'école. Vite, le crayon, le cahier, et... dehors. Les enfants parlent, discutent, s'interpellent gentiment, dessinent et demandent une foule d'explications au charbonnier et au maître : Combien y-a-t-il de charbon dans le tombereau ? D'où vient-il ? Combien de pattes ? Combien de roues ? Quelle est la qualité du charbon ?

Le déchargement se termine. Les enfants aident, observent, mesurent. Ils prennent en classe quelques morceaux de charbon. On observe d'abord, on discute, on demande des explications complémentaires. On calcule : combien de pelletées pour remplir 2, 4, 5 brouettes, combien de temps pour déverser 3, 5, 6 brouettes, combien de pattes ont 2, 4, 5 chevaux (table par 4), combien de roues ont 2, 4, 7 tombereaux (table par 3).

Chacun rédige ensuite ses petites phrases personnelles, les écrit dans le cahier après les avoir lues au maître, puis les illustre par une aquarelle.

Voici quelques textes :

### *Du charbon pour l'école*

L'école a acheté deux chariots de charbon pour le chauffage.

Gustave a déchargé le charbon dans le préau.

Nous avons observé dans la cour.

L'ouvrier a rentré le charbon dans la cave.

(C.P.-2e année)

### *Le charbon à l'école*

Le charbonnier est venu à l'école.

Il a déchargé deux chariots de charbon dans le préau.

C'est pour faire chauffer les radiateurs.

Nous avons vu décharger le charbon.

Un homme a conduit le charbon dans la cour.

(A.L.— 2e année). (1)

Après, se succèdent quelques petits exercices de langue maternelle. On fixe les mots nouveaux, on discute pour les actions de l'ouvrier, on fait de la conjugaison orale et écrite, toujours sur les textes des enfants.

Les activités se complètent par le modelage des chevaux en argile plastique, la construction du tombereau et des brouettes en bois et en carton.

A remarquer, que plusieurs des petits textes personnels constituent le livre «de lecture» de la 1ère année.

Passons maintenant au degré moyen. Nous n'insistons pas beaucoup ici, parce que la technique de l'enseignement et le «centre d'intérêt» de chaque année est le même que celui du degré supérieur. Pendant l'année 1954-55 le «centre» était : «le travail». Evidemment, les actualités varient souvent d'une classe à l'autre.

Au degré moyen on trouve la même décoration réalisée par les enfants ; des dessins, des aquarelles, des plans de Clabecq, des cartes, des tableaux-synthèses, des tableaux historiques, des graphiques du temps, des étagères qui exposent les réalisations manuelles. Un bac à sable, le matériel d'imprimerie, un duplicateur, une bibliothèque, une volière pleine d'oiseaux, sont l'équipement de la classe. Quelques maquettes du bureau postal, de l'atelier du menuisier et une frise de dessins inspirés par l'observation du canal, de l'usine, du boulanger au pétrin, etc., le complètent.

Chose frappante, la documentation des élèves. On découpe des documents dans des revues, des journaux, on les apporte à l'école et on les classe convenablement après les avoir expliqués.

Comme nous l'avons déjà dit, le «centre» de cette année est «le travail». En feuilletant les cahiers des enfants, on trouve

1) Ibid. p. 24-25.

les subdivisions du centre : le travail de notre corps.—Notre travail à l'école.— Le travail du maître et des autres personnes occupées à l'école (chauffeur, femmes de charge).— Le travail à la maison (le père, la mère).— Le travail de quelques artisans de Clabecq (imprimerie, etc.). Autrement dit, de l'observation des mouvements de leur corps, les enfants sont passés à l'étude du travail dans le milieu tout proche (école-famille), pour arriver aux occupations des hommes dans le milieu local et régional (artisans, commerçants) et avoir une première idée de l'organisation du travail au sein d'une communauté. En observant ensuite la situation des locaux professionnels, les outils employés, le genre de travail, l'approvisionnement en matières premières et leurs transformations, on va dégager quelques grands principes relatifs au travail et au commerce dans le milieu local et régional : ordre, régularité, précision, honnêteté, amour du travail, solidarité.

Comme nous le voyons, l'activité principale provient de l'étude du milieu en relation avec les grands besoins de l'enfant. Et il est bien connu que c'est au degré moyen que débute l'étude du programme decrolyen.

Chaque observation se prolonge par une documentation (notes et croquis). De retour à l'école, on classe la documentation et on extrait les données nécessaires de la visite. On dessine l'itinéraire, quand il s'agit d'une promenade, sur la carte de la commune, dans le cahier individuel. Les activités manuelles interviennent (cartonnage, modelage, peinture, petite menuiserie), et le calcul-mesure y trouve son compte. Des problèmes complètent le travail. Ces textes donnent lieu à une série d'exercices de langue maternelle. L'association dans le temps et dans l'espace trouve toujours une conséquence naturelle, comme nous allons voir au degré supérieur. Enfin, les enfants peuvent, par équipes, faire des cartes du milieu examiné, résoudre des problèmes, etc.

Bref, l'étude du milieu ainsi conçue constitue une base sérieuse et concrète à toute l'activité scolaire.

Entrons dans la classe du degré supérieur. On trouve ici un local semblable à celui du degré moyen. En plus, quelques aquarelles illustrent une période historique ou un fait géographi-

que. La classe a un épidiastre pour la projection de documents (images, photos, cartes, clichés, films). Dans un coin quelques tables pour le travail en commun. Des cartes muettes de Belgique, d'Italie, d'Europe, d'Amérique, etc. pour localiser l'actualité géographique ou historique.

En plus, de grands tableaux synthétiques pour la durée du jour, la pression atmosphérique, la vitesse du vent, la visibilité, les formes de pluie, la température, pour le service, etc.

«Centre d'intérêt» au degré supérieur: «Le travail». Voici le programme du maître pour le développement du centre jusqu'à la fin de décembre:

1) Au début de l'année, les enfants ont fait l'étude d'une collectivité naturelle: la haie (entourant le jardin de l'école). L'étude a été faite par 5 groupes; on a étudié la végétation, les petits animaux, les insectes, les petits arbustes, les plantes. Cette collectivité a été observée en toutes saisons, au moins une fois par semaine, après chaque précipitation atmosphérique. Les résultats des observations ont été consignés sur des feuilles de format commercial (reliure) et autant que possible sous forme de croquis, graphiques, etc. Le complément de l'observation était puisé dans les livres de la bibliothèque de la classe.

2) L'actualité locale, régionale et internationale—toujours orientée vers «le travail»—fournit une mine inépuisable de documentation, en procurant aux enfants des connaissances précises (géographie-histoire-sciences) et déterminant des exercices de langue maternelle, l'essentiel étant la lecture silencieuse. Le procédé employé est le suivant: un élève ayant découvert, dans une revue, un article susceptible d'intéresser ses camarades, le lit, souligne les passages principaux, en donne lecture à tout le groupe, puis fixe le document sur une des cartes muettes ou dans les séries de fiches. Très souvent, les faits d'actualité nécessitent, pour les élèves, des recherches complémentaires dans les ouvrages scientifiques de la bibliothèque ou des explications de la part du maître.

Voici quelques aspects des actualités examinées:

a) Les travaux dans notre commune: le raccordement des

Forges ; la construction d'habitations ; l'équipement de l'éclairage public ; les travaux de voirie.

b) Les grands travaux dans notre pays : la jonction Nord-Midi ; la construction de ponts ; la réfection des chaussées.

c) Les grands travaux dans les autres pays : les barrages et usines hydro-électriques ; l'aménagement des ports.

d) La lutte contre les accidents du travail et les maladies professionnelles.

e) Les recherches des humanistes (des savants) pour l'amélioration des lieux et des conditions de travail.

3) Quelques enquêtes réalisées au cours du travail :

a) Enquête sur les genres d'écoles instituées par la province de Brabant.

b) Enquête sur les travaux d'élargissement du canal de Charleroi.

c) Enquête sur diverses exploitations belges et étrangères : Forges de Clabecq, carrières de Quenast, exploitation d'une ferme (en insistant sur le côté : «travail» et l'organisation du travail).

d) Enquête sur la législation du travail : le système de rémunération, l'hygiène et l'embellissement des lieux de travail, la sécurité sociale des travailleurs, les avantages accordés par certaines fermes.

e) Enquête sur les conditions particulièrement dangereuses dans lesquelles certains travailleurs exercent leur profession.

f) Enquête sur la fabrication et l'écoulement de certains produits : p. ex. de la betterave à sucre que nous exportons, du minerai de cuivre à notre compas, du chêne-liège au bouchon de bouteille, etc.

4) Chose frappante, c'est la documentation orientée toujours vers «de travail» :

a) Le travail à l'usine, à domicile, aux champs.

b) L'artisanat.

c) Le commerce.

|                        |                               |
|------------------------|-------------------------------|
| d) L'aide des végétaux | } dans le travail de l'homme. |
| des minéraux           |                               |
| des animaux            |                               |

Cette documentation sera classée en ces 4 grands groupes :



pour chacune des grandes régions du pays ;  
 pour le Congo belge ;  
 pour quelques grands pays d'Europe ;  
 pour chacune des parties du monde (déserts et montagnes),  
 de façon à faire comprendre que le travail de l'homme dépend  
 pour beaucoup, des ressources et du climat du milieu dans lequel  
 il doit vivre.

A côté, une documentation spéciale sur les travaux de construction dépendant des ressources locales et du climat :

Les travaux de construction chez nous : en Flandres, en Ardenes ;

les travaux de construction dans les pays montagneux, nordiques, chauds.

Mais au degré supérieur particulièrement, la source principale des connaissances réside dans l'application du programme decrolyen, c'est-à-dire mettre l'enfant devant les objets, les êtres et les faits les plus importants pour répondre à ses besoins et à ses intérêts, de façon à lui donner des habitudes de penser, des idées cohérentes et capables d'influencer ses sentiments et ses actes. Tout le programme est donc basé sur les quatre besoins fondamentaux de l'enfant et de l'humanité. C'est précisément le besoin de «travailler» qui fut développé au cours de l'année 1954-55.

Voici les grandes divisions du «centre» :

- 1) Le travail : sa nécessité, son utilité.
- 2) Le travail du corps : Travail involontaire (réflexes-réactions inconscientes - actes automatisés - actes instinctifs). Travail conscient : (actes volontaires - l'effort).
- 3) Le travail de l'homme : à l'école, à l'usine, aux champs, l'artisanat, le travail de la ménagère, les professions libérales, le commerce et tout ce qui s'y rapporte. Le travail est fonction de l'âge, de la force, des ressources, du climat, des besoins. Réglementation du travail et du commerce.
- 4) Comment les animaux, les végétaux, les minéraux aident l'homme dans son travail.
- 5) Le travail de quelques animaux (les abeilles, les éléphants, les fourmis); des végétaux (lierre, arbre de la forêt); des minéraux (l'eau, l'air).

Partis du travail de leur corps, les enfants sont passés, comme au degré moyen, mais avec une plus grande profondeur, à l'étude

du travail à l'école et à la maison. Après, on a fait une petite enquête, en travaillant par groupes, pour l'occupation des parents des élèves du degré supérieur. Ensuite, la classe vivait «dans les forges».

Nous avons suivi le travail de l'école pendant quelques jours. On a étudié la subdivision du centre général : «Le travail de l'homme aux usines». Voilà le plan général de cette étude :

### *Le travail aux usines*

#### *1. Observation*

**Objet du travail :** Visite aux forges de Clabecq. Quel genre de travail fait-on aux forges? Fabrication du fer. Recherche de tous les produits fabriqués aux forges.

**Organisation :** Quels sont les hommes qui travaillent aux forges? le directeur, les ingénieurs, les employés (comptabilité, dessin, expédition et réception); le personnel ouvrier : contremaîtres, brigadiers, ouvriers qualifiés, ouvriers manoeuvres, artisans; quelle est la besogne de chacun d'eux? de quoi dépend-elle?

**Approvisionnement - Transformation :** Comment se fait la fabrication du fer du minerai à la tôle et au clou; l'approvisionnement en matières premières; l'écoulement des produits fabriqués?

**Transports :** Le problème des transports dans l'usine de Clabecq; l'organisation des transports; le problème des rétributions; le contrôle; les différences de traitement; de quoi elles dépendent.

**Défense et production :** Les installations destinées à assurer le bien-être des ouvriers; influence de l'apparition des machines sur le travail des ouvriers, etc.

#### *2. Association dans le temps*

Des diverses transformations apportées aux bâtiments de l'usine.

**Organisation :** Fabrication - Transports - Bureaux - le nombre d'ouvriers.

Problèmes qui ont surgi à cause de ces transformations : achats de terrain, disparition des maisons, détournement du lit de la rivière, etc.

#### *3. Association dans l'espace*

Situation de l'usine dans la commune; situation d'autres usines similaires en Belgique; les centres sidérurgiques du monde.

Matières premières : leur provenance; situation des principaux gisements de minerai de fer en Belgique, en Europe, dans le monde.

**Vente :** L'écoulement des produits. Destination : En Belgique, à l'étranger.

**Organisation :** Les autres usines des environs : Produits fabriqués, matières premières, provenance, écoulement, destination. Les autres usines en Belgique, avec les mêmes remarques. Les centres industriels de Belgique : localisation, comparaison avec densité de population de ces régions. Les régions fort peuplées et peu peuplées.

**Transports :** Le problème des transports en Belgique et à l'étranger.

#### 4. *Association—Sciences*

**Matières premières :** Les principaux minéraux extraits en Belgique; caractères de ces minéraux.

**Objet du travail :** Etude de la chaleur, point de fusion; dilatation des corps. Etude de la force motrice, base du travail. La vapeur, production, utilisation. L'électricité, production, utilisation.

**Écoulement des produits :** Les produits non ferreux du minerai et ceux résultant de la fabrication du fer. Le laitier, ce que c'est, son utilisation; les scories, ce que c'est, utilisation en agriculture.

#### 5. *Calcul—Mesure*

Le poids du minerai; sa densité.

Les wagons, trémiés, la tare, le P.B., le P.N.

Les tôles, les surfaces, les volumes, les poids.

Le P.A., le P.R., le P.N., les frais, la B. ou la P.

Comment se calcule la quinzaine de l'ouvrier; le salaire horaire, de quoi il dépend; la sécurité sociale (notion de %); la taxe professionnelle (utilisation d'un barème). Les taxes à la production, le pourcentage (taxes fiscales).

Calcul sur quelques documents commerciaux les plus courants.

Le prix des transports par chemin de fer ou par eau; tarif à la tonne kilométrique.

Recherche de la densité de population des provinces belges, de quelques pays d'Europe et de quelques parties du monde.

Voici maintenant comment le maître a procédé pour le développement du centre ci-dessus :

Il a conduit les enfants pour observer l'usine. Les élèves prennent des notes et des croquis. On pose aussi des questions. De retour à l'école, on classe les observations, on cherche des documents, on pose des questions, on classifie convenablement

les connaissances. Bref, on fait l'analyse du matériel. Au cours du travail on répète les visites, on fait des observations complémentaires. Ensuite, on rédige des textes collectifs ou individuels. Enfin ce travail se complète par l'association dans le temps (histoire d'un fourneau, etc.), de l'espace (géographie), de la projection des films, du calcul, des dessins, des exercices sur la langue maternelle, de la grammaire et d'un tableau synthétique des éléments qu'on a analysés au cours du second stade de leur travail.

En général, la méthode suivie est l'observation, la mesure, l'analyse des éléments et la synthèse; autrement dit, l'observation, l'association ou l'élaboration de la matière et l'expression. Au «centre», dont il est question, après avoir visité et situé p. e. les forges dans la localité et dans la région, les élèves ont fait une rédaction individuelle. La correction est faite par groupes. Le maître écrit au tableau noir quelques mots difficiles : réserve, haut-fourneau, wagon-trémie, le stock, provenance, la centrale, les réfrigérateurs, l'aciérie, le laminoir, le moulin à scorie (v o c a b u l a i r e).

Voilà un texte personnel et quelques exercices grammaticaux qu'on a fait par rapport toujours au centre examiné.

### *Notre visite à l'usine*

L'usine de Clabecq a une réserve de minerai pour environ trente jours. Certaines usines achètent de la fonte afin de remplacer des pièces manquantes aux machines cassées.

Pour avoir du fer il faut mettre dans le haut-fourneau du coke, du minerai, des mitrilles.

Le secret de l'usine de Clabecq est le mélange du minerai.

Les bennes (wagonnets) viennent se décharger au-dessus du haut-fourneau. Quand on fait une coulée de fonte, le laitier enlevé ne coule pas.

Un immense tuyau amène de l'air et de l'eau. D'autres reprennent du gaz carbonique (CO<sub>2</sub>). La centrale électrique s'appelle aussi le coeur de l'usine, car sans elle celle-ci ne peut pas marcher.

L'électricité est faite par les gaz CO<sub>2</sub> qui sont amenés par de gros tuyaux venant des hauts-fourneaux. Quand l'usine a trop de courant elle l'envoie à l'intercommunale de Bruxelles.

L'usine prend trois cents mètres cubes d'eau par heure. On place l'acier dans des poches réfractaires.

L'usine sidérurgique de Clabecq est une des plus importantes du pays.

(Claude Mathieu-6e année)

Chose curieuse, l'enfant n'a pas fait de fautes d'orthographe.

### *Analyse grammaticale :*

Les forges de Clabecq longent la Sennette sur une longueur de deux kilomètres.

Les enfants soulignent certains mots pour faire l'analyse.

### *D'autres exercices écrits*

Où se trouve l'usine par rapport à la rivière?  
 Qu'a-t-on fait à la rivière pour construire l'usine?  
 Pourquoi l'usine est-elle à proximité de la gare?  
 Pourquoi a-t-on placé une grue le long du canal?  
 Sur quelles communes est bâtie l'usine?  
 Où se trouve le siège social?  
 Situez d' autres usines sidérurgiques belges, etc.

Après on a fait du calcul et on résoud des problèmes géométriques :

p.e. Un haut-fourneau consomme par jour 600 T. Il y a 4 hauts-fourneaux. Il y a pour 30 jours de réserve. Combien de tonnes y-a-t-il?  
 ou : Combien de mètres cubes dans 30.000 kg?.

Les enfants ont fait des problèmes personnels très facilement.

Ensuite le maître montre des morceaux de minerai et on discute des qualités et des endroits d'où il provient ; on fait de la géologie et de la géographie. On examine d'abord les trois endroits (Normandie, Alsace-Lorraine et Suède), d'où provient le minerai utilisé à l'usine de Clabecq et ensuite de l'Afrique et de l'Asie (Indes). Les élèves pour cette recherche travaillent par groupes et ils situent les différents minerais sur des copies de cartes muettes, faites par le duplicateur, avec des couleurs différentes (jaune=cuivre, rouge=or, clair=fer, lilas=étain, bleu=houille). Evidemment on a localisé d'abord ces endroits à la grande carte muette de la classe. On utilise comme documentation la bibliothèque, les atlas, les manuels scolaires, les renseignements du maître et des parents, etc. Il s'agit en effet d'un travail vivant et très intéressant.



Toujours un petit t e x t e individuel, des phrases ou des problèmes interviennent dans ces travaux. Voici un exemple :

### *Le minerai*

Nous observons le minerai. Les minerais sont de couleurs différentes : rouge, brun, marbré et gris noir. Ils sont couverts de rouille. Je n'ai pas pu casser le minerai. J'ai observé les étincelles. Les minerais contiennent des particules brillantes : c'est le fer.

Pour l'exercice sur la notion de %, on fait des problèmes :

Le minerai calcaireux (Lorraine) contient 32% de fer;

Le minerai siliceux (Normandie) contient 45% de fer;

Le minerai riche (Suède) contient 60% de fer;

Dans un wagon de minerai de Lorraine p.e., combien de fer y-a-t-il?

Après ce travail, les enfants ont examiné les voies d'accès par route, par eau et par fer, les droits aux douanes, etc. Par des observations répétées, des renseignements recueillis par les enfants auprès de leur père, et grâce à une documentation précise, cédée par la direction de l'usine, l'étude de la fabrication des produits avec tous les problèmes annexes a été ensuite abordée : l'approvisionnement du travail, les responsabilités de chacun des 2.000 membres du personnel, les transports à l'intérieur de l'usine, la force motrice, l'éclairage, l'écoulement des produits fabriqués, la division du travail dans les bureaux, le calcul des salaires, les mesures prises pour la santé et la sécurité des ouvriers, la production totale de l'usine, etc.

En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire le maître va examiner les chapitres suivants :

- 1) Le travail dans la préhistoire.
- 2) Le travail chez les Romains (travail de recherche des fouilleurs, la vie active de Rome dans l'Antiquité, etc.).
- 3) Les Barbares désorganisent le travail.
- 4) Le travail des grands rois Francs pour organiser leur domaine.
- 5) Bruges, marché mondial du moyen âge.
- 6) Le développement de Bruxelles jusqu'à nos jours.(1)

---

1) Voir la brochure No 5, Mars 1952, de l'«Ecole Nouvelle Française» : «Une école rurale belge-Clabecq».

A remarquer qu'à Clabecq on enseigne hors du centre, à une heure fixée, l'histoire de la Belgique.

A ces observations, à ces mesures, à ces associations se lie un ensemble d'exercices d'expression visant à perfectionner l'emploi de la langue française par l'accroissement du vocabulaire (mots nouveaux), le développement des idées personnelles en des textes libres, l'acquisition et la fixation des notions grammaticales (changement du temps, décomposition de phrases, etc.); l'amélioration verbale (conférences d'enfants).

Pour tous les autres exercices on suit les mêmes procédés utilisés au Renard en essayant de s'adapter au milieu particulier de l'école.

### *L'éducation sociale et morale*

Il est bien connu que la formation du caractère des enfants est le but essentiel de l'école primaire. L'éducation du caractère est intimement liée avec l'instruction à l'école de Clabecq. Ce qu'on demande c'est toujours des actes devant les vraies situations de la vie scolaire et sociale. L'école est une communauté où n'existe presque pas de contrainte, mais seulement l'amitié et la confiance. Evidemment, les instituteurs interviennent souvent à plusieurs reprises pour protéger l'ordre dans la communauté des enfants. Parce que, une école nouvelle n'est pas synonyme de désordre ou de laisser-faire. Mais l'intervention du maître se fait pour amener progressivement les élèves à se bien comporter en toutes circonstances, non par crainte des sanctions, mais par adhésion intérieure à une organisation dont ils sont des membres responsables. Les règles ordonnant la vie des classes et de l'école émanent des enfants et des éducateurs; elles n'ont rien de figé, elles constituent un règlement d'école élaboré par eux-mêmes. Le maître certainement donne des indications générales. Voilà quelques articles de ce règlement :

— J'arrive à l'école au moins cinq minutes avant l'heure du début des cours.

— Je suis silencieux en rue et je marche sur le trottoir de droite.

— J'aide les petits en toutes circonstances.

— Je m'efforce de ne pas salir les locaux scolaires.

Tout manquement grave entraîne la désapprobation des camarades.

Une Coopérative «Entre Nous» groupe les enfants de l'école.

Le statut de la Coopérative établi par les élèves et revu chaque année est assez intéressant. Un comité de cinq membres renouvelables chaque trimestre gère la Coopérative. L'argent provient de dons reçus au nom de l'école, du prix des abonnements à la revue, du produit de la vente des légumes du jardin, d'objets confectionnés à l'école, de fêtes scolaires, de loteries, etc. Chaque classe possède une section de la Coopérative. L'argent sert à acheter des livres pour la bibliothèque et à offrir des cadeaux aux mamans (fête des mères) ou aux enfants gravement malades ou hospitalisés.

La Coopérative imprime une revue «Entre nous», mensuelle, dont chaque classe est responsable de la rédaction et de l'impression d'une partie. Elle ne publie que des textes libres racontant la vie à l'école, à la maison et relatant des faits d'actualité du milieu. La revue s'envoie dans plusieurs écoles belges et à l'étranger.

J'emprunte quelques textes des enfants, publiés à leur revue:

### *La fête du Casino*

Dimanche j'ai été voir une fête; j'ai pris trois billets de tombola avec lesquels j'ai gagné 2 broches.

J'ai joué à la pêche et j'ai gagné un savon.

Le prestidigitateur a fait des trucs sur la scène.

J'ai mangé de la tarte et des frites. J'ai bu du coca-cola, et je me suis bien amusé.

*G.L. 7 ans*

### *La fête des mères*

Samedi, c'était la fête des Mères à la salle Chicago.

Les mamans assises faisaient bravo. Les garçons et les filles ont chanté ou récité. Chaque garçon et chaque fille a offert son cadeau à sa maman. Il y avait également de la musique et un micro.

C'était une belle petite fête.

Les élèves de la 1ère année

### *Je collectionne des timbres*

Depuis un mois je collectionne des timbres.

J'en ai de plusieurs pays : Belgique, France, Israël, Turquie, Suisse,

Angleterre, Italie, Hollande, Argentine.

J'échange ceux que je possède en double avec un camarade qui en fait aussi une collection.

J'en ai reçu de Tante et de Papa. Cela m'intéresse beaucoup, aussi je prends grand soin de ma collection.

J' ai fait le total de mes timbres. J'en ai 60; je voudrais déjà avoir mon album rempli.

G.D. 8 ans et 5 mois

Je me borne seulement aux textes des petits enfants. Mais il y a des textes excellents aussi des grands.

On y essaie, en effet, de montrer à l'enfant les formes élémentaires de la vie sociale sur le vif et de les lui faire pratiquer dans la classe, en introduisant des charges et des responsabilités selon l'âge. Ainsi, l'école devient une communauté où les enfants s'habituent à s'aimer, à s'entr' aider, à vivre en société. Peu à peu, ils prennent conscience de l'importance de leur rôle au sein du groupe et de la responsabilité en face de la vie du groupe. Le sens social se développe évidemment avec l'âge. Au jardin d'enfants c'est par la liberté de jouer avec les camarades au magasin, au bac à sable, au jeu de construction, que les tendances sociales du petit enfant s'éveillent. Aux degrés inférieurs et moyens, c'est par le travail en petits groupes, au jardin, à l'imprimerie, à l'établi, que ces tendances se développent. Chez les élèves du degré supérieur, c'est par le travail en équipes, l'organisation de la classe, la coopérative, les échanges interscolaires, les responsabilités plus étendues et plus précises (aide aux petits, propreté des locaux, décoration de l'école, tâches d'observation, enquêtes) qu'elles s'affirment et s'épanouissent.

Ainsi, des charges sont assumées par les enfants: le service de l'eau, les soins des fleurs et aux petits animaux, l'ordre et la propreté du local, l'affichage des documents d'actualité, le classement des coupures de journaux, le nettoyage des tableaux, l'observation des phénomènes atmosphériques, etc. Les grands aident, c'est entendu, les petits pour s'habiller, sur le chemin, au moment du dîner, en cas de chute, en toutes occasions, comme dans une famille.

Le jardin scolaire offre de multiples occasions de cultiver le sens social. D'ailleurs, il s'agit d'un jardin excellent.

En général, la vie de l'école, du milieu, de l'humanité, fournit de nombreux motifs d'entr'aide. Les inondations de la Hollande, les accidents et les catastrophes des guerres dans les différents pays etc., plongent les enfants dans les oeuvres d'entr'aide internationale. Les élèves de cette école sont d'ailleurs membres de la Croix-Rouge de la Jeunesse avec une activité remarquable.

Enfin, les matières étudiées au cours de l'enseignement offrent des occasions de s'attarder sur le point de vue social : p.e. examiner l'organisation de l'usine, de l'école, étudier leurs règlements, attirer l'attention sur la solidarité et l'entr'aide des membres de ces communautés, déduire des formes diverses de la solidarité internationale et des échanges mondiaux.

La vie donc de l'école et du milieu avec les responsabilités et l'effort personnel qu'elle réclame, fortifie la volonté et forme le caractère d'une part et de l'autre part montre les droits et les devoirs des individus pour l'organisation d'une société démocratique.

### 3. UN SERVICE PSYCHO-PEDAGOGIQUE DE TUBIZE

Le travail le plus intéressant réalisé au «Bloc» de Tubize est la constitution des dossiers psycho-pédagogiques faite par le directeur sous l'impulsion et avec l'aide de Mlle l'inspectrice. But unique de ce laboratoire : améliorer les méthodes d'éducation et le rendement scolaire.

Chaque dossier comprend :

1. Une fiche assez semblable à celle utilisée à l'Ermitage du Dr Decroly, indiquant au recto les données relatives à l'état physique de l'enfant et au verso les résultats des tests psychologiques et pédagogiques. (Actuellement on utilise aussi le carnet sanitaire).

2. Les tests réalisés par l'enfant et tout document significatif de sa mentalité.

3. Le questionnaire sur le comportement de l'enfant établi par Mme Jadot-Decroly et rempli par l'instituteur à la fin de l'année scolaire.

4. Toute la correspondance échangée au sujet de l'enfant (situation de la famille, etc.)



Tous les dossiers des enfants d'une même classe sont réunis dans un classeur et des fiches générales synthétisent les données individuelles afin de renseigner sur l'état physique, intellectuel et mental du groupe.

Chaque instituteur reçoit en communication, au début de l'année, les dossiers des enfants qui lui sont confiés.

La santé des enfants est le souci principal du Directeur et des maîtres. On intervient auprès des familles, on veille à ce que les locaux offrent aux enfants le maximum de conditions hygiéniques et à ce que l'éducation physique soit en honneur. La gymnastique est donnée par le maître le plus qualifié dans la salle de gymnastique ou sur la plaine de jeux.

Une fois par semaine les enfants vont à la douche: chaque classe a son jour. Les enfants du hameau du Renard y viennent également chaque semaine.

La connaissance du niveau mental de l'enfant importe beaucoup afin de prendre à temps voulu les mesures les meilleures (cas d'enfants déficients, etc.).

Les tests psychologiques utilisés sont le B.D., le Ballard, le test Meili, des tests du Dr Decroly, etc.

Le B.D. employé au début de la 1ère année donne immédiatement au maître la physionomie psychologique de son groupe et évite les tâtonnements. Expérimenté depuis 1941, il se montre un excellent outil de dépistage.

Le Ballard s'emploie à partir de la 4e année. Il permet en 1943, lorsqu'il fut appliqué pour la première fois de la 4e à la 8e année, de donner à chaque maître une vue psychologique d'ensemble de son groupe et de confronter les résultats avec ceux obtenus aux compositions, démontrant objectivement qu'il y avait lieu de changer son comportement vis à vis de l'élève et de transformer sa méthode de travail.

Le Meili se fait en fin de 6e année attirant l'attention sur le type d'enfant, ce qui renseigne sur les voies ultérieures à suivre.

L'utilisation du Terman, test individuel, ne se fait que dans des cas exceptionnels. Dans les écoles à gros effectifs, il ne pourra s'employer que lorsqu'il y aura un psychologue attaché.

D'autres tests aussi sont utilisés : de Ben Stevaen (calcul), de Rey (50 problèmes), de lecture silencieuse, des connaissances générales, de géographie, d'histoire, etc.

La connaissance du caractère de l'enfant préoccupe beaucoup l'éducateur des écoles de Tubize, en général. Il l'acquiert par une observation attentive de son comportement dans son activité scolaire, ses jeux, ses rapports avec ses camarades.

C'est toute une formation que de noter des faits vécus révélateurs du caractère.

Il a été demandé à tous les instituteurs de remettre en fin de l'année un petit rapport sur les traits de caractères observés chez chaque élève. Il s'agit du questionnaire de Mme Jadot-Decroly.

Voici à titre d'exemple une enquête faite à l'école de Tubize (Centre) :

# ECOLE COMMUNALE MIXTE TUBIZE (Centre)

NOM.:  
Prénom :  
Adresse :  
Age :

an. mois

## 1. COMMENT APPRECIÉ-T-ON SON ALLURE GÉNÉRALE, SON COMPORTEMENT, SES MANIÈRES ET COMMENT RÉAGIT-ON GÉNÉRALEMENT À SON EGARD ?

| on l'évite | on le tolère | on l'aime | on l'aime bien | on le recherche |
|------------|--------------|-----------|----------------|-----------------|
| 0,45 %     | 19,6 %       | 37,7 %    | 40,9 %         | 7,27 %          |
| 3,58 %     | 16,3 %       | 41,1 %    | 30,08 %        | 8,8 %           |

## 2. A-T-IL BESOIN D'ÊTRE ENCOURAGE, STIMULÉ OU NON ?

| oui, déjà pour s'acquitter de la tâche normale | parfois | non, n'en a nul besoin | accomplit des travaux supplémentaires con-seillés | recherche et se donne à lui-même des tâches supplémentaires |
|------------------------------------------------|---------|------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| 29 %                                           | 33,63 % | 11,36 %                | 14,54 %                                           | 10,9 %                                                      |
| 36,72 %                                        | 30,97 % | 14,16 %                | 11,06 %                                           | 7,09 %                                                      |

## 3. ENTRAÎNE-T-IL LES AUTRES À SUIVRE À SES IDÉES ?

| probablement incapable d'entraîner ses camarades | laisse aux autres le rôle d'animateur | parfois dirige les autres dans des affaires importantes | parfois dans des affaires importantes | fait preuve d'une capacité marquée d'animateur |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------|
| 17,72 %                                          | 32,27 %                               | 33,63 %                                                 | 10 %                                  | 6,36 %                                         |
| 22,12 %                                          | 30,53 %                               | 34,07 %                                                 | 8,40 %                                | 4,86 %                                         |

#### 4. COMMENT MANIFESTE-T-IL SES EMOTIONS ?

| se met trop facilement en état de colère ou de dépression etc. ou reste apathique et ne réagit pas | a une tendance à une émotivité exagérée ou se montre indifférent | moyennement équilibré | bien équilibré | très bien équilibré (sensibilité et maîtrise de lui-même) |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------|-----------------------------------------------------------|
| 15 %                                                                                               | 14 %                                                             | 30,9 %                | 28,6 %         | 12,7 %                                                    |
| 20,39 %                                                                                            | 18,58 %                                                          | 28,76 %               | 21,68 %        | 10,61 %                                                   |

#### 5. TRAVAILLE-T-IL AVEC UN PROGRAMME, AVEC DES BUTS DEFINIS, UNE BONNE DISTRIBUTION DE SON TEMPS ?

| travaille sans but sans programme sans ordre | cherche tout juste à satisfaire ses | a quelques velléités d'intentions précises | a un programme assez bien défini | poursuit des objectifs nettement définis et avec une méthode rationnelle |
|----------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 17,7 %                                       | 28,1 %                              | 16,8 %                                     | 21 %                             | 14 %                                                                     |
| 18,58 %                                      | 30,97 %                             | 22,12 %                                    | 22,06 %                          | 5,15 %                                                                   |

Il vous suffit de souligner ce qui convient.

Date :  
L' instituteur

Note : La première série des nombres concerne l'année 1949-1950 et la deuxième l'année 1953-1954.

Le directeur Hetmans eut l'idée de déterminer le pourcentage de chaque catégorie d'enfants pour l'école et d'en faire un graphique qui corrobore ce qui a déjà été établi dans divers travaux (faible % d'individus aptes à diriger, etc.).

Les tests pédagogiques employés portent sur la langue maternelle, le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire, le calcul, le système métrique et les formes géométriques, la perception, la mémoire, le raisonnement, etc. Les résultats sont inscrits sur des fiches individuelles et communiquées à chaque maître. Ainsi les maîtres renseignent périodiquement sur les mesures de récupération à envisager. Pour la 1ère année p. e. d'une école, on a testé les notions suivantes : identification, esthétique, définition, perception globale, notion d'espace, identification des formes, vocabulaire, carré, losange, mémoire, absurdités, lacunes, droite et gauche, généralisation, dessin, compréhension, raisonnement : (année 1953-54).

La connaissance du milieu familial s'obtient par les réunions des parents qui se font par classe et par école. L'inspectrice, le directeur ou un maître développe une question éducative, puis les parents restent dans la classe de leur enfant, assistant à une démonstration. Ces réunions, 2 à 3 par an, s'avèrent fructueuses, leur faisant comprendre les méthodes nouvelles. Les parents viennent aussi facilement trouver le directeur d'école et le maître de leur enfant. Les parents se rendent aussi au domicile du directeur. Environ 50 % des parents reçus par le directeur, au cours de l'année scolaire, sont reçus à son domicile. Les raisons qui amènent les parents chez lui sont :

- les mauvais résultats scolaires ;
- le caractère difficile de l'enfant ;
- une situation particulière dans la famille ;
- exceptionnellement l'avenir de l'enfant.

Mais c'est aussi le directeur ou le maître qui peut rendre une visite à domicile. C'est une manière excellente de mettre les parents en confiance avec l'école et améliorer les conditions de la vie familiale des enfants.

Ainsi, j'avais été frappé, pendant ma visite, de l'organisation sociale que les maîtres ont organisée en général dans les écoles du canton de Tubize et Clabecq.



## B. TRAITS COMMUNS D'ENSEIGNEMENT DE DEUX ÉCOLES

*1. L'interprétation du programme Decrolyen*

Au système Decrolyen, la base des connaissances réside, comme nous l'avons déjà dit, dans l'observation des êtres, des choses, des phénomènes naturels et sociaux, dans l'expérimentation conduisant à l'association, c'est-à-dire à la comparaison avec des êtres, des choses ou des phénomènes non observables parce qu'ils sont trop éloignés dans l'espace et le temps, suscitant l'activité personnelle et l'expression libre.(1)

Ainsi se complète la répartition tripartite du travail scolaire, le cycle des opérations d'une activité mentale synthétique.

Evidemment, la précision de l'observation, la profondeur de l'association et la correction de l'expression varient suivant le degré d'avancement des élèves. Tout est en germe dans la classe maternelle et grandit insensiblement au cours du développement de l'enfant.

L'observation occupe une place prépondérante dans les activités scolaires, au 1er degré surtout des écoles dont il est question. Les exercices d'observation sont capables de stimuler le travail mental subséquent jusqu'aux activités psychiques supérieures. Bien préparés et bien conduits, ces exercices ont pour effet de faire travailler l'intelligence enfantine et de l'amener peu à peu à aborder les études ultérieures plus abstraites avec de beaucoup plus grandes chances de succès.

Voici p.ex. ce que nous avons constaté à l'école de Tubize-Renard :

La classe observe partout : à la cuisine, au jardin, au champ, à la ferme, à l'usine, à la carrière, au magasin, à l'atelier, au musée, aux expositions, en excursion et en voyage. Le maître parle peu; il montre, fait observer sur le vif, analyser, manipuler, expérimenter, confectionner, collectionner. Ainsi il importe d'avoir dans une classe decrolyenne des plantes et des animaux dont les enfants

1) G. GALLIEN-A. CLARET : «Initiation à la méthode Decroly», Bruxelles, 1946.

A. HAMAÏDE : «La méthode Decroly», 4e éd., Delachaux et Niestlé, 1946.

— Toute la bibliographie à la fin de mon travail.

puissent suivre le développement : (haricots, céréales, noix, noisettes, glands, marrons, châtaignes, etc. De même des escargots, des mouches, des moustiques, des salamandres, des grenouilles, des souris blanches, des cobayes, des pigeons, etc.). Ce matériel vivant donne lieu à des observations répétées, journalières, d'un intérêt sans cesse renouvelé. Ces observations sont occasionnelles, individuelles ou servent à des études systématiques, collectives ; les enfants s'exercent à les exprimer soit verbalement, soit graphiquement, soit plus concrètement par représentation matérielle (modelage, assemblage d'objets).

A côté de ce matériel en transformation, en mouvement, il y aura toute la matière inerte : terre, cailloux, bouts de bois, de papier, de craie, de verre, métal, bouchon, élastique, etc., tout ce qu'il aura l'occasion de rapporter de visites ou d'excursions, tout ce qui résultera de ses recherches, de ses expériences, de son travail.

Images, photographies, vues fixes et cinématographiques, pourront être utilisées en observation même si elles ne servent qu'à rappeler les choses observées sans se substituer aux objets accessibles ni aux faits concrets. Le milieu le plus favorable est un milieu naturel et vivant, c'est la campagne proche de la ville qui fournira matière à observation dans tous les domaines.

On constate la même chose à propos de l'école de Clabecq.

L'association constitue la deuxième étape de l'activité mentale. Tandis que l'observation met l'enfant en contact direct avec la réalité, pour arriver à des idées spécifiques, l'association coordonne et reporte dans le temps et l'espace les connaissances acquises par l'observation en y ajoutant des matériaux plus abstraits : souvenirs, constatations d'autrui rapportées par la parole, l'image, le texte, le cinéma. . . pour arriver à des idées plus complexes, des concepts abstraits, des idées générales.

Autrement dit, l'association fait de la géographie et de l'histoire un exercice de pensée en étudiant d'une part, « choses et hommes dans leur milieu » et en considérant d'autre part, les événements passés le plus scientifiquement possible. Elle forme ainsi le jugement de l'enfant, l'aide à mieux comprendre le présent dans ses réalités physiques et sociales pour y remplir un rôle utile et pacifique.

Il est bien connu qu'il existe une relation étroite entre les faits géographiques et historiques. D'ailleurs, les branches d'association, géographie et histoire, ne sont pas des branches isolées dans la méthode appliquée aux écoles de Renard et Clabecq, mais participent d'abord fort intimement puis de plus en plus largement au centre d'intérêt pour ne plus suivre finalement que leur discipline propre.

Voici, comment ces deux écoles appliquent les exercices d'association :

L'initiation de l'enfant à la notion de l'espace s'acquiert, au 1er degré, par la connaissance de la situation de l'enfant ou d'un objet par rapport à un objet ou lieu, qu'expriment d'abord des termes globaux (devant, derrière, à côté, près de, loin de, vis-à-vis, très près, très loin...), puis des mesures spatiales naturelles : à 2 pas de, à une envergure, à 3 coudées de..., et finalement des mesures conventionnelles : à 1 m. à droite, à 50 cm. devant, à 75 cm. derrière... (1) Des jeux permettent à l'enfant de répéter souvent cette notion qu'il fixe d'ailleurs aussi par dessin et exercices de modelage.

De même, de la situation relative des parties d'un ensemble que donnent les reconstitutions faites avec des moyens de fortune, du magasin, du marché, de la maison en construction observée, ou de l'itinéraire suivi lors d'un déplacement dans l'école, d'une promenade ou d'une visite, etc.

L'initiation de l'enfant à la notion de temps s'acquiert par des exercices de mesure de ses actes à l'aide d'un pendule, par la tenue des calendriers (division de la journée, de la semaine, du mois, l'histoire de sa vie et de sa classe par dessins, etc.), par l'observation du développement des plantes ou d'animaux et par des jeux du temps.

Aux 2e et 3e degrés, l'étude de l'histoire et de la géographie révèle à l'enfant la civilisation des hommes dans le temps et l'espace, dans les limites du centre d'intérêt développé au cours de l'année.

L'expression enfin est la dernière phase du travail

---

1) O.DECROLY-A. HAMAÏDE : «Le calcul et la mesure au 1er degré de l'école Decroly», Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Pairs, 1932.

mental. Mais cela n'implique pas qu'elle n'intervient jamais qu'en dernier lieu. Avec l'expression decrolyenne on est loin des travaux traditionnels, imposés après coup par le maître pour illustrer des notions plus ou moins théoriquement acquises. Les enfants ont recours à l'expression pendant qu'ils apprennent. L'expression joue déjà un rôle au cours de l'observation et de l'association ; elle exige la collaboration de toutes les facultés mentales et elle constitue en même temps un moyen de contrôle sur la marche de la pensée de l'enfant.

D'ailleurs, il faut étendre, élargir le sens du terme « expression » et y comprendre les différentes formes d'expressions aussi bien concrètes qu'abstraites : travaux manuels, modelage, dessin, musique ; langue maternelle, langues étrangères, théâtre, etc.

En général, cette méthode d'enseignement, ces trois exercices sont communs au travail des écoles de Renard et Clabecq.

## 2. *Le principe de globalisation*

La loi de Decroly, qui inspire non seulement sa psychologie mais toute sa pédagogie, est la loi qui le pousse précisément à partir du global, de l'indifférencié (dans tous les domaines) pour procéder de ce syncrétisme initial à l'analyse et à la synthèse combinées.

En effet, dans la pratique pédagogique des écoles decrolyennes, ce procédé est vérifié dans de multiples circonstances et dans tous les domaines d'enseignement : en orthographe, en dessin, en histoire, en géographie, en lecture, en écriture, au chant, au calcul, en sciences naturelles, dans les travaux manuels, en gymnastique, à la causerie même, on trouve partout nécessaire de donner aux élèves les ensembles tels qu'ils sont et on fournit l'image entière en une fois plutôt que les éléments séparés et abstraits. C'est de cette manière que chez l'enfant tout petit encore ont pénétré d'innombrables notions sans analyse consciente préalable, sans dissociation voulue si l'on peut dire. Ainsi l'activité globalisatrice se montre effective dans l'acquisition des connaissances que l'école prétend faire assimiler à cette période. Les expériences faites sur ce point-là

prouvent cette vérité psychologique de l'âme enfantine.(1)

Un exemple particulièrement probant est celui de la lecture, à propos de laquelle Decroly a trouvé une technique aujourd'hui célèbre.

L'esprit de l'enfant ne débute ni par l'analyse ni par la synthèse, mais par un troisième terme qui les précède toutes deux et dont elles dérivent simultanément : c'est ce que Claparède a appelé le *synchrétisme* et Decroly, la *globalisation*. Il s'agit donc d'un état indifférencié dont part l'enfant dans tous les domaines; on le retrouve aussi bien sur le plan des conceptions et de la pensée que sur celui de la perception.(2)

Mais, chose importante, ce passage du global à l'analytique a inspiré à Decroly, non seulement une technique de la lecture, mais une pédagogie beaucoup plus générale. Ainsi les fameux «centres d'intérêt», qui constituent le principe essentiel de cette pédagogie relèvent de la même loi. Decroly cherche son point d'appui dans l'action concrète, c'est-à-dire dans l'acte global qui a une signification et se trouve donc mû par un intérêt dominant. L'école traditionnelle présente au contraire les connaissances à acquérir sans relation avec les intérêts de l'enfant, avec l'action proprement dite. Bien plus, elle les présente isolément et analytiquement : leçons de grammaire, d'arithmétique, etc., sans lien, et sans que l'enfant comprenne ni les connexions intimes de ces branches entre elles, ni par conséquent leur rapport avec la vie elle-même.

Pour comble, l'horaire est morcelé; à chaque heure l'enfant change complètement d'orientation. Tandis que Decroly organise autour d'un centre d'intérêt le programme tout entier.

Les écoles decrolyennes puisent la matière du programme des «besoins de l'enfant». Ainsi le jeu, l'intérêt, l'activité, l'éducation sociale, l'enseignement individualisé, les centres d'intérêt, etc. ce sont des principes communs dans les écoles decrolyennes dont

---

1) O. DECROLY : «La fonction de globalisation et l'enseignement», Lamertin, Bruxelles, 1929.

J. SEGERS : «La perception visuelle et la fonction de globalisation», Lamertin, Bruxelles, 1926.

2) J. PIAGET : «Le langage et la pensée chez l'enfant», Delachaux et Niestlé, 1948.



il est question. Mais il y a quelque chose de particulier : la matière du programme est puisée des besoins de l'enfant, mais dans la vie du milieu de chaque école. C'est ici donc qu'on rencontre les traits spéciaux des écoles dont il est question.

### C. CARACTERES SPECIAUX

#### 1. *Centres d'intérêt et étude du milieu*

Le plan d'études de 1936, d'inspiration nettement decrolyenne dans ses bases psychologiques comme dans ses applications pédagogiques, porte, en effet, des coups durs au verbalisme, à l'abstraction prématurée, aux méthodes traditionnelles dogmatiques et déductives, au vain formalisme—le primat de la forme sur le contenu—en donnant le primat au concret, en mettant l'observation à la base, en préconisant l'appel incessant à l'activité collective ou individuelle, en tenant compte des intérêts de l'enfant. Ce sont là tous les caractères de la pédagogie contemporaine.

« Dans l'enseignement, il s'agit surtout d'éveiller des intérêts qui poussent au travail et favorisent l'effort éducatif. Cela signifie qu'il faut s'adresser fort peu à la réceptivité de l'élève et mettre plutôt en jeu son esprit d'observation et son activité propre. Pour une telle tâche, un seul moyen s'offre à nous : permettre à l'enfant la connaissance de ce qui l'entoure. C'est dans le milieu proche que se trouve la matière de l'enseignement et l'on ne peut guère le trouver ailleurs... L'étude du milieu est à la base et au point de départ du programme... Le milieu direct reste le domaine par excellence de l'activité enfantine... C'est en somme apprendre à regarder, à observer et à expérimenter. » (1)

On trouve le même principe chez Decroly. Il suggère d'examiner à propos de chaque besoin tous les facteurs du milieu (naturel et humain). Il propose, à cet effet, l'étude du milieu dans lequel l'enfant vit : milieu vivant, non vivant, humain.

Par conséquent, le « centre d'intérêt » trouve sa formule la plus heureuse et la plus féconde dans l'étude du milieu. La péda-

1) Voir : « Plan d'études », Imprimerie du Moniteur Belge, 1936, p. 23-26.

Toute la collection : « Plans d'études », No 1-23, éd. Desoer, Liège.

gogie belge n'a ni découvert, ni inventé l'étude du milieu, mais elle a eu le mérite de vouloir en faire la substance de son enseignement.

Que l'éducation d'un être vivant soit influencée par l'étude et l'expérience du milieu dans lequel il se développe, ce n'est pas là une conception nouvelle. Les origines de ces études régionales se trouvent dans les idées de Frédéric Le Play et d'Edmond Demolins; mais la pratique de l'étude du milieu au service de l'éducation est maintenant répandue en plusieurs pays : France, Angleterre, Suisse, Allemagne, Hollande, etc.

Nous citons seulement que, lors des «Journées d'information», qui eurent lieu à Sèvres (France) en septembre 1945 pour la formation des sixièmes nouvelles, l'étude du milieu a été à l'honneur.

En effet, on constate deux choses curieuses dans les programmes des écoles d'aujourd'hui :

a) Les sujets de l'école ordinaire sont trop éloignés des réalités de la vie; tandis que, l'éducation de l'école est réelle et effective dans la mesure où elle favorise et augmente les expériences et les contacts personnels de l'enfant;

b) Ils manquent aussi lamentablement de corrélation entre eux; ce morcellement des études en branches distinctes a été dénoncé depuis longtemps. Ad. Ferrière rappelle que Claparède n'étant encore que collégien comparait les branches d'études aux colonnes d'un temple qui attendaient en vain d'être reliées par un toit. Dans des pages aujourd'hui classiques, J. Dewey a fait le procès sévère et définitif des programmes logiques dans lesquels tout est sectionné en branches, en rameaux sans aucun lien solide.(1)

Ainsi l'étude du milieu prend une vraie valeur éducative. Pour Decroly le milieu et le monde interne de l'enfant sont en inter-réaction continue. Cette inter-réaction constitue la vie. Entre ces deux pôles complémentaires, il y a d'un côté l'intérêt qui vient d'un besoin de l'enfant et de l'autre côté un s t i m u

---

1) Cité par L. JEUNEHOMME, dans le livre «Centres d'intérêt et étude du milieu» de M. FRANQUET : Collection «Plans d'études», No 18, Edition Desoer, Liège, 1947.

l'ant venant du milieu. Toute l'éducation Decroly consiste à vivre cette double relation, ce rapport cause-effet. C'est donc dans le milieu proche que se trouve la matière de l'enseignement et l'on ne peut guère la trouver ailleurs.

D'où les différences de matières puisées aux écoles de Renard et de Clabecq suivant le milieu proche, donc nous avons parlé. On tient toujours compte de ce que permettent la région et le cadre où se trouve l'école.

D'ailleurs ce milieu différent est aussi la cause d'organiser d'une manière différente la «vie» de l'école, pour répondre aux exigences du milieu et améliorer sa vie. Voilà l'école du Renard tout à fait familiale, tandis que l'école de Clabecq est certainement une grande communauté de vie, mais plus limitée.

Ce serait une grande omission de ne pas tenir compte sur ce point-là de la personnalité du maître. Les dons de nature, la finesse, le tact, distinguent le vrai instituteur du praticien de l'enseignement, même le plus expert. La patience qui est une sérénité morale exerce sur les enfants une suggestion bienfaisante, elle les rend calmes et patients aussi. La sympathie et la divination du coeur est plus prompte et plus aiguë que celle de l'esprit et elle seule pénètre jusqu'au fond des âmes, transforme la vie de l'école.

#### *IV. EXAMEN CRITIQUE DU SYSTEME DECROLY*

Ce n'est que sur la pratique de la méthode decrolyenne que je vais spécialement insister ici en essayant de montrer les qualités et les points faibles de celle-ci.

##### *A. AVANTAGES*

1) Les écoles decrolyennes dont il est question, sont installées à la campagne, avec leur jardin scolaire, les ateliers des travaux manuels, un ameublement amélioré, un matériel d'enseignement satisfaisant, des bibliothèques à l'usage des élèves et un effectif des classes limité.

Plan d'études, méthodes et procédés d'enseignement organisation de la vie scolaire, sont entièrement inspirés par les

idées decrolyennes et l'étude du milieu particulier de chaque école. En suivant le travail de ces écoles on y constate un effort des maîtres de respecter les intérêts de l'enfant et de mettre l'accent du travail scolaire sur son activité. Ainsi, l'enfant observe, mesure, expérimente, agit, pense, collabore, s'entr'aide. D'ailleurs, le maître est actif, il sait accorder le maximum d'initiative et de liberté à ses élèves, leur apprend à travailler : c o m m e n t t r a v a i l l e r et leur donne le goût du savoir.

2) L'intérêt, l'effort, le jeu, l'activité, la liberté, idées préconisées par Decroly sont pratiquées dans ces écoles d'une façon intéressante et ce sont aussi des principes de l'école active. Il s'agit des écoles actives.

D'ailleurs, les techniques de Decroly pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul, des centres d'intérêt, appliquées entièrement dans ces écoles, sont aujourd'hui acceptées par tous les représentants de l'école active et sont vérifiées par toutes les recherches expérimentales faites après lui de la part des psychologues et des pédagogues.

3) En ce qui concerne les méthodes d'enseignement de ces écoles on peut dire qu'on rencontre un esprit qui contribue au maximum à l'individualisation de l'enseignement; plus de cours dogmatiques et collectifs, mais des travaux personnels ou en équipes. Le méthode dans la pratique se prête tout aussi bien au travail individualisé qu'au travail en équipes. Cependant, en maintenant l'enfant en liaison intime avec le milieu dans lequel il vit, elle est particulièrement apte à lui permettre de s'organiser librement pour le travail personnel. Elle est le type même de l'enseignement «sur mesure», parce qu'il est fondé tout entier sur l'individualité de l'enfant.

D'où le développement des sentiments de responsabilité individuelle et sociale, les conversations, les communications, la vie familiale dans l'école, le travail par équipes, l'initiative dans l'organisation de la vie scolaire, etc. Un élève de ces écoles acquiert une admirable discipline de travail; il apprend la valeur des connaissances nécessaires, la valeur de la recherche et de la documentation; il garde de l'école le goût du savoir et reste un étudiant perpétuel.

4) La formation morale et l'éducation sociale d'ailleurs dans ces écoles naissent et se développent au contact de la vie réelle : l'école pour la vie, par la vie. C'est la devise qui embrasse tout ce que la pédagogie a exprimé de meilleur à notre époque.

La participation des enfants à l'organisation du travail et de la vie scolaire en général, le système des responsabilités dans certains emplois, le self-government, la charge volontaire de l'enfant pour l'ordre et la propreté de sa classe, du jardin et de l'école, etc. donnent une atmosphère de confiance dans laquelle se fait l'éducation de la conscience et de la responsabilité, un système de représentation démocratique et de collaboration dans la liberté.

5) Enfin, l'oeuvre de Decroly ne fut pas suspendue après la disparition de l'auteur. En Belgique, il y a à ce jour, plusieurs essais dus à l'initiative des maîtres inspirés de sa méthode. Même le plan d'études est directement inspiré de la pédagogie decrolyenne. A l'étranger (Amérique du Sud, Espagne, Turquie, Grèce, France, etc.) sa doctrine y a souvent été pratiquée, soit sous l'aspect d'applications privées, soit par l'intervention officielle des autorités.

#### B. POINTS FAIBLES

Les points faibles de la méthode des centres d'intérêt, du point de vue de l'application, sont, à mon avis, les suivants :

1) Les centres decrolyennes répondent aux quatre grands besoins, aux grandes fonctions de l'homme. Mais entre les défenseurs des centres d'intérêt eux-mêmes il y a une divergence en ce qui concerne les « besoins de base » de l'enfant. Clover p.e. accepte 9 besoins de l'homme.(1)

Mais, indépendamment de ces différences, cette réduction des besoins de l'enfant et de l'homme aux quatre besoins de Decroly me paraît plutôt arbitraire. Evidemment dans l'étude du

---

1) E. DEVAUD : «Le système Decroly et la pédagogie chrétienne», Librairie de l'Université, Fribourg, 1942.

A. FERRIERE : «L'école active», 4e éd., Forum, Genève, 1930, p.130 et s.

A. CLOVER : «The New Teaching for a new age», London, 1946.



milieu les grands besoins Decroly seront abordés. Mais le respect absolu de ces besoins risque de tomber dans un formalisme nouveau de l'enseignement. «L'enfant entre, avec son milieu, dit Claparède, dans une sorte de communion affective, ce qui provient de ce que le milieu, étant en grande partie inconnu pour lui, ne peut lui fournir encore des connaissances intellectuelles. Il y a entre l'enfant et son milieu, une communication prégnostique, dépourvue de pensée, que nous pouvons assimiler à ce qui se passe chez l'adulte qui jouit de la musique».(1)

L'étude du milieu ainsi conçue n'est pas un but mais un moyen pour obtenir le but à atteindre.

Partir de la découverte du milieu signifie ouvrir l'enseignement sur tout ce qui peut être objet d'expérience pour l'enfant. Partant à la découverte du milieu, les enfants sont plongés dans la vie, ils assistent journellement aux manifestations de celle-ci dans tous les domaines. Partir du milieu où vit l'enfant pour lui faire acquérir, en toutes choses, des idées nettes, un savoir réel étayé sur l'observation, tirer du milieu des éléments constructifs afin de ne plus verser dans le psittacisme, c'est vraiment un principe essentiel de l'école active. Appliquer dans cette étude le principe de la concentration, tous les exercices gravitant autour d'un même thème, c'est aussi vrai. Mais, limiter les intérêts de l'enfant aux quatre besoins vitaux (nourriture, lutte, défense, travail) c'est autre chose. Le danger que nous avons constaté dans le travail des écoles de Renard et de Clabecq, est triple :

a) L'horizon de l'enfant tout jeune est constitué par les objets concrets qui l'entourent. Mais ses possibilités changent, ses intérêts se différencient suivant son âge. D'ailleurs ses intérêts changent parce que le milieu aussi change. Pour que l'enfant s'adapte donc au milieu, il faut qu'il réponde aux nécessités, aux problèmes du milieu. Ainsi, les intérêts de l'enfant changent. Un programme de connaissances tel que le programme decrolyen risque alors, dans la pratique, d'être plutôt logique que psychologique, comme un programme qui méconnaît les intérêts variables de l'enfant, ses mobiles profonds, avec les 4 grands centres d'intérêt si amples et si vastes sans tenir compte des autres besoins de l'

---

1) E. CLAPAREDE: «Archives de Psychologie», 1934, p. 355..

être humain. En effet, le milieu, la campagne, le panorama des activités humaines offrant des variations saisonnières très caractérisées et des événements accidentels, qui sont les plus puissants, donnent un autre ordre, une autre répartition des matières enseignées. L'enseignement doit être fondé sur la réalité concrète et vivante du milieu ambiant. C'est d'ailleurs un excellent moyen d'associer les idées et de déterminer des centres d'intérêt plus vivants. La succession des saisons et l'actualité influencent évidemment le travail decrolyen, mais toujours le lien avec le centre de l'année est artificiel et par conséquent l'intérêt de l'enfant devient factice.

b) Il y a quelque chose en plus : quelle ampleur, quel degré de généralité donner aux centres d'intérêt, quelle période envisager pour leur étude ? Sont-ils en nombre limité ou indéfini ? Ici encore de graves difficultés surgissent dans l'application.

A force de s'éloigner du centre de l'année—il s'agit toujours des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés—d'une part les liaisons faites par les maîtres deviennent artificielles et d'autre part l'enfant est obligé de s'occuper de l'acquisition des connaissances qui ne sont peut-être pas nécessaires au détriment d'autres qu'il faut qu'il apprenne. Ainsi les bénéfices de la concentration disparaissent et les connaissances enseignées dépassent souvent le niveau mental de l'enfant. Ce n'est qu'en feuilletant les cahiers d'observation et d'association des élèves d'une école decrolyenne qu'on constate les inconvénients du système.

Mais il ne s'agit pas d'une étude exhaustive, complète et approfondie; en d'autres termes, il ne s'agit pas d'épuiser le milieu. Il faut y puiser seulement ce qui est utile, intéressant, assimilable pour l'enfant, comme la plante ne prend au sol que ce qu'elle peut assimiler. Il ne s'agit même pas de viser au grand nombre d'observations ou de détails. Ce n'est pas la quantité qui importe, mais la qualité du travail que l'élève fournit en partant du milieu. Peu, mais bien; très peu, mais très bien. Il n'est pas question d'une étude approfondie. L'approfondissement d'ailleurs outre mesure en un aspect de la réalité, obtient une connaissance réelle, mais unilatérale, une formation partielle, tronquée et gauchie.

c) Tandis qu' avec la méthode pure de «l'étude du milieu» l'enseignement risque d'être trop encyclopédique, la méthode decrolyenne appliquée dans les écoles dont il a été question, risque de conduire à l'éparpillement, à l'«universalité des connaissances». Pour éviter ce danger, la spécialisation des maîtres devient évidemment nécessaire à mesure que l'enfant avance dans l'étude des sciences; et en plus il faut des maîtres spécialement doués pour l'application du decrolyisme, car la quantité et plus ou moins la qualité des connaissances et des notions enseignées dépendent relativement des capacités du maître. Mais la plupart des maîtres marchent sans guide et c'est la cause pour laquelle le centre d'intérêt devient une forme de scolastique. L'éducation ne peut être une simple génération spontanée. Elle est une culture raisonnée, une ascension guidée, une transmission de l'expérience accumulée pendant des siècles, d'une façon organique.

L'utilisation donc du milieu, excellente en principe, peut, comme toute directive pédagogique, être mal interprétée et appliquée, et ainsi donner lieu à des abus, retomber dans l'encyclopédisme des pédagogues de la Renaissance ou de certains du XIXe siècle. C'est seulement le bon maître qui connaît l'art de ménager les pauses, de grouper les faits, de dégager l'essentiel. Mais y en a-t-il beaucoup? Le vrai travail de formation consiste à dégager quelque idée générale d'une masse de faits, à la confronter avec d'autres, à la clarifier, à la fixer, à faire apprendre aux élèves la méthode à apprendre. Mais c'est seulement le bon maître qui réagit vigoureusement contre ce formalisme de l'enseignement.

2) A partir de la 3ème jusqu'à la 6ème année dans les écoles dont nous avons parlé, on traite un centre par année. C'est toujours du point de vue de «l'intérêt» que nous examinons la pratique de ce système. Il est alors évident que les intérêts des enfants étant variés, ils disparaissent au bout d'un certain temps. Un sujet trop long et trop vaste émousse l'intérêt et produit la lassitude; comme un sujet trop étroit ne permet pas une concentration assez riche. Mais, là où il n'y a pas d'intérêt, il ne peut y avoir une concentration intelligente et féconde. Les centres decrolyens dits d'intérêt, provoquent une lassitude croissante; tan-

dis que la distribution du plan des connaissances en centres beaucoup plus restreints alimente l'intérêt de l'enfant et donne des résultats plus féconds.

D'ailleurs l'efficacité pratique de la concentration de l'esprit d'une telle manière de travail me paraît douteuse. Donner à l'esprit de l'enfant l'habitude du travail concentré et suivi et lutter contre la dispersion de la pensée et de l'effort ne signifie pas obliger en quelque sorte l'enfant à travailler autour d'une idée-pivot au cours d'une année. Au contraire, de cette façon, on aboutit à un éparpillement de l'attention et à une fugacité de l'intérêt. C'est pour cela que dans les classes inférieures (1er degré) de l'école primaire decrolyenne où on utilise plusieurs centres d'intérêt (actualités-saisons-fêtes-observations, etc.) on ne peut rien dire. Cette méthode convient particulièrement aux premières années, même au degré moyen, à mon avis. Mais pour le degré supérieur, la spécialisation de l'enseignement branche par branche me paraît nécessaire même si on reprend la forme des centres d'intérêt pour certaines matières. Ce qui est pourtant inaccessible, c'est l'application du principe de la concentration et de la liaison entre les branches dans toutes les circonstances autour d'un centre.

3) Abordons maintenant la question des étapes d'un centre d'intérêt decrolyen : (observation - association - expression).

a) Il est vrai que l'école est responsable de notre manque d'esprit d'observation. L'enseignement est resté longtemps entaché de verbalisme. D'où la prédominance du livre, de la parole magistrale et l'abus de la mémoire. De ce point de vue Decroly a accentué le rôle de l'observation, provoquée ou accidentelle, dans l'enseignement et sa valeur pour le développement de l'esprit. Mais je crois qu'il y a dans ce domaine, un abus de cet exercice, en particulier aux degrés supérieurs. L'enfant à partir de 9-10 ans passe à la pensée logique et abstraite. L'observation alors sur le concret n'est pas toujours nécessaire. Au contraire l'enfant préfère dans beaucoup de cas travailler avec la documentation, les livres, etc. Il faut donc que l'enfant soit exercé à cette sorte d'apprentissage et de pensée.

D'ailleurs ce qui serait plus grave encore, ce serait de dépen-



ser toutes les énergies nerveuses et psychiques des enfants dans l'observation sensible et le travail manuel. La salle de classe decrolyenne devient laboratoire, atelier, bibliothèque. Les sens fournissent évidemment la première matière du travail de la pensée. Mais on peut affirmer que la trop grande abondance des perceptions sensibles, en particulier aux degrés supérieurs, est un obstacle à la formation de l'équilibre de la pensée. En effet, si l'on dépense une quantité notable dans l'acquisition d'impressions sensibles, il n'en restera plus suffisamment pour les opérations supérieures. Une éducation sensorielle trop poussée expose au danger de négliger pratiquement l'exercice de la raison. Il en est ici comme pour l'éducation physique et les sports.

b) En ce qui concerne la 3e étape, c'est-à-dire l'expression, je dirai seulement que c'est un des grands mérites de Decroly d'avoir mis fin à cette espèce de divorce initial qui existait entre l'observation et les exercices d'expression. D'après Decroly, toutes les leçons d'observation sont dirigées en vue de l'expression parlée et écrite; tout aboutit à la langue.

c) Mais ce qui est le point crucial de l'exploitation d'un centre d'intérêt c'est l'étape de l'association. Il s'agit justement des associations dans l'espace et dans le temps, qui amènent à l'étude de la géographie et de l'histoire.

J'ai déjà donné des exemples au cours de mon travail sur le mécanisme didactique de ces deux leçons. La question est maintenant de savoir si les liens associatifs sont naturels et s'il y a un certain ordre des connaissances données aux élèves, dans l'application.

Comment procède-t-on sur le premier point?

Qu'il s'agisse de l'histoire ou de la géographie, le maître decrolyen est obligé d'examiner un pays quelconque selon l'actualité ou une autre occasion en lançant les enfants d'un pays à l'autre, d'une civilisation à l'autre sans tenir compte de la succession chronologique en histoire ni du principe de procéder des plus proches pays aux plus lointains, en géographie. Je suis contre la «méthode régressive» défendue par ceux qui pensent que plus on recule dans le passé, plus les difficultés augmentent. En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire à l'école primaire je pense



que c'est là une erreur. L'enseignement decrolyen me paraît avoir deux graves inconvénients : d'une part il laisse des lacunes dans l'esprit de l'enfant en empêchant les élèves de posséder les connaissances jugées essentielles et formelles et d'autre part il disperse l'unité même de l'esprit de l'enfant.

Mais nous touchons le second point d'un tel enseignement : le point de l'ordre, d'enseignement organique. Il nous paraît de toute évidence qu'une telle méthode pour l'association des idées du «ailleurs» et «autrefois» avec le «ici» et «maintenant», ne peut éviter toute lacune et tout désordre dans l'enseignement. Un programme alors non empirique, mais expérimenté, devient nécessaire; l'essentiel se trouve dans une certaine souplesse, dans son interprétation et dans l'esprit qui crée la méthode.(1)

Evidemment quelques maîtres decrolyens pour éviter ce désordre enseignent séparément l'histoire (Clabecq) et à la fin de l'année font un tableau de synthèse qui consiste en un travail récapitulatif, en une classification des connaissances données au long de l'année. Je crois quand même que cette progression autour d'un noyau fondamental au cours d'une année, ne permet pas un enseignement organique dans les domaines de l'histoire et de la géographie et en plus ne facilite pas l'exercice de la réflexion, du jugement et de la pensée historique et géographique de l'enfant.

En effet, l'un des bouts de la chaîne du travail scolaire, c'est la spontanéité de l'enfant, ses intérêts réels. L'autre bout c'est le programme d'études, les exigences logiques et intimes des différentes disciplines. L'enfant ne peut être livré à lui-même. C'est au maître, guidé d'un programme expérimentalement étalonné, qu'il appartient de faire preuve d'initiative et d'ingéniosité pour délimiter le savoir (en quantité et en qualité) et pour susciter le besoin de concentration et de compréhension synthétiques. D'ailleurs, une coordination artificielle des enseignements autour d'un sujet n'est pas un centre d'inté-

1) L. MEYLAN : «Les humanités et la personne», Delachaux et Niestlé, 1944, p. 194-195.

R. DOTRENS : «Annuaire de l'Instruction publique en Suisse : La pédagogie expérimentale et les plans d'études», 1943.

rêt. C'est pour cela que d'autres pédagogues ajoutent l'élaboration des connaissances, terme qui est à mon avis le meilleur et le plus significatif de ce stade.(1)

4) Une autre faiblesse de l'application de cette méthode, est à mon avis la suivante : La méthode decrolyenne exclut radicalement tout manuel d'enseignement. Elle les utilise seulement comme documents d'information. Les livres sont supprimés au profit «d'un fichier individuel» et surtout d'un «livre de vie», dont le plan est fixé par les élèves et les maîtres en collaboration continue et dont chaque élève poursuit la confection au travers de toute sa scolarité. Le livre de vie est donc le produit des efforts individuels spontanés, un répertoire de connaissances que chacun tient à conserver et à employer. Mettre des manuels à la disposition des enfants de l'école primaire et leur demander de savoir en extraire des renseignements ou des réponses à des questions posées est une opération au-dessus de leurs possibilités. Pour faire avec fruit de semblables recherches, il faut des esprits formés.

Il me paraît donc que le problème des manuels et des livres doit se fixer comme suit : comment doit être écrit le livre enfantin et quelle part doit-on réserver aux manuels et aux livres, pour que ceux-ci ne risquent pas de substituer la connaissance toute faite à la connaissance acquise ? Chasser les livres, c'est un mépris de la valeur culturelle de celle-ci. Il est vrai que le livre est parfois un obstacle entre la réalité et nous. Mais pas au point de le chasser. La parole orale ou écrite, est le grand instrument des relations humaines et du progrès. Si l'on apprend la langue aux enfants, ce n'est pas seulement pour qu'ils expriment ce qu'ils pensent, mais aussi pour écouter les adultes et comprendre la pensée des écrivains, des savants, etc. qui ont manié cette langue. Nous formons la plupart de nos idées, et souvent les plus justes, en lisant les livres. Les véritables connaissances ne s'acquièrent que par l'étude personnelle en tête à tête avec les livres. Le mépris des livres au nom de la vie est une «ânerie du romantisme»,

---

1) P. AUBERT - E. VIRET : *L'école vivante par les centres d'intérêt*, Payot, Lausanne, 1947, p. 20-22.

des âneries de la pédagogie dite nouvelle.(1) D'ailleurs, c'est surtout par l'étude des livres que les enfants seront capables peu à peu de s'exprimer et d'écrire en utilisant un vocabulaire riche.

5) Tout système pédagogique évolue selon la loi de l'évolution, selon les exigences de la vie qui change toujours. La méthode decrolyenne, du point de vue pratique au moins, reste dans une structure plus ou moins stable. Cependant une méthode active, pour garder sa valeur, doit être sans cesse repensée; une application coutumière tourne au désastre, transforme l'enseignement en un exercice vide et creux, sans substance. Il faut que l'intelligence soit toujours en éveil et le travail poursuivi du maître la vérifie sans cesse. Au rebours de ce qu'on pourrait penser, le perfectionnement des méthodes, au lieu d'alléger sa tâche, la complique, et plus encore peut-être que pour les méthodes traditionnelles, pour l'enseignement magistral et dogmatique, il est vrai de dire que les méthodes nouvelles prennent toute leur valeur de la personnalité de celui qui les emploie. C'est pour cela d'ailleurs que l'application des méthodes nouvelles n'est pas une solution de facilité.

6) Enfin, le système Decroly a eu une grande extension dans tout le monde. Mais cette méthode reste *i n t u i t i v e* ; la matière enseignée et la valeur des moyens utilisés ne sont pas expérimentalement établis et scientifiquement vérifiés.

D'ailleurs, si l'on pose la question : ce système est-il réalisable? peut-il être appliqué partout? Les exigences du système (locaux, matériel, maîtres capables, etc.) ne permettent pas de répondre affirmativement.

---

1) A cette occasion, je cite que les écoles belges qui travaillent exclusivement avec l'étude du milieu et suivent le plan d'études de 1936, utilisent des manuels scolaires très intéressants, orientés évidemment vers ce plan d'études.

## LA METHODE DE TRAVAIL LIBRE PAR GROUPES

### *I. LES BASES THEORIQUES DE LA METHODE*

L'auteur de la méthode de travail libre par groupes est R. Cousinet qui la conçut, en 1917, quand il était inspecteur de l'enseignement primaire à Sedan, (Ardenne-France). Ayant poursuivi ses expériences dans quelques écoles publiques il en présenta les résultats à un Congrès Pédagogique en 1921 et les publia dans la revue : «Pour l'Ere Nouvelle», organe français du mouvement pédagogique international.

Selon Cousinet, l'école d'aujourd'hui, modelée sur l'idéal individualiste des 18ème et 19ème siècles, accuse un siècle de retard sur le développement social. Avec le développement social sont nées de nouvelles formes et conditions de travail qui présupposent la conscience collective et la coopération. L'école ne s'est pas inspirée de ce nouvel élément dans l'organisation de son travail.

D'ailleurs, l'enfant, à partir d'un certain âge, apprend à «proposer» ses explications et non plus à les imposer, à s'exprimer avec précision, à essayer de se faire entendre par autrui, dont il écoute et comprend les points de vue.(1) En d'autres termes, il apprend à vivre socialement, à enrichir sa propre pensée avec celle d'autrui et à repenser le problème dans le cadre de la «pensée collective», à émettre des plans de travail plus larges et à arriver ainsi avec les autres à reconstituer le tout à partir de ses éléments, pour s'élever à une compréhension plus parfaite; c'est ainsi que commence la vie sociale de l'individu; c'est grâce à elle qu'il peut renouveler continuellement son entourage en y introduisant de nouveaux objets, de nouvelles possibilités d'action commune. Cette socialisation de l'activité de l'enfant commence, selon Cou-

---

1) R. COUSINET : «Le fondement psychologique du travail par groupes : Communication au Congrès International de Psychologie appliquée», Paris, 1921.

sinet, à partir de l'âge de 9 ans.<sup>(1)</sup> La psychologie montre donc à la pédagogie le chemin qu'elle doit suivre et les méthodes qu'elle doit employer. Le rôle du groupe est nettement esquissé.

Par conséquent, la «classe scolaire» pour Cousinet, ne constitue pas un groupe, mais une masse, elle travaille pour un but qui n'a pas été choisi par elle-même; pendant que certains élèves sont obligés de reprendre le travail qu'ils avaient fait, d'autres n'arrivent pas à le terminer; la classe n'agit que sous l'autorité du maître qui lui impose la tyrannie du programme. Au contraire, la méthode par groupes, qui n'est pas une méthode parmi les autres, mais l'unique méthode de travail, est seule susceptible de recréer l'école.

Le travail libre par groupes rend l'acquisition des connaissances plus agréable, profonde, riche, exacte, durable et pratique, permettant ainsi de donner aux enfants à l'école des connaissances plus complètes. Il leur permet de travailler selon leurs intérêts, leurs goûts, leurs possibilités et éveille ainsi tout désir de s'instruire; il encourage les initiatives, il favorise l'épanouissement de la personnalité, il répond aux besoins des enfants; il rend l'enseignement plus vivant, plus actif, en encourageant l'action créatrice et personnelle; il respecte la liberté, l'indépendance, la confiance en soi de l'enfant, il favorise l'auto-éducation.

Dans un groupe, les élèves peuvent exercer leur esprit d'observation et leur besoin d'expérimentation; grâce à ce système une meilleure méthode de travail est introduite, plus simple et efficace, qui réalise une certaine économie de temps, enseigne aux élèves comment apprendre et éveille chez eux l'ambition du travail ordonné et contrôlé; le travail par groupes permet au maître d'enseigner à la fois des enfants bien doués, moyens et faibles.

D'ailleurs, la vie en groupes favorise la formation du caractère, par le respect d'autrui, la dignité personnelle, la discipline, la maîtrise de soi, le courage de son opinion, le sens de la responsabilité personnelle, qui constituent les vertus dans le domaine moral de l'enfant.

---

1) R. COUSINET : «La vie sociale des enfants», éd. du Scarabée, Paris, 1950.

R. COUSINET : «Une méthode de travail libre par groupes», 2e éd. du Cerf, Paris, 1949.



Tels sont les arguments théoriques de Cousinet pour la **travail libre par groupes**.

En général, ce travail est né de deux sortes de préoccupations :

a) l'importance croissante du facteur de la collaboration dans la vie sociale qui a conduit les éducateurs à tenir compte de la transformation du travail scolaire; et

b) le souci des praticiens de respecter l'activité de l'enfant et ses besoins, étant donné que l'enfant à partir d'un certain âge demande à travailler et à vivre en commun.

Enfin, sur ces points les remarques de Piaget à propos du phénomène de collaboration dans les domaines intellectuel, moral et social, sont considérables. «La logique est la morale de la pensée. . . La pensée rationnelle est peu préformée chez le petit enfant. . . La raison implique un élément social de coopération. . . La coopération est l'instrument nécessaire à la formation de la pensée rationnelle. . . ».(1)

En effet, opérer et coopérer sont les deux aspects d'une même réalité. Les conduites intellectuelle, morale et sociale de l'enfant sont non seulement parallèles, mais elles évoluent par interaction constante. Tout d'abord, la raison implique un élément social de coopération. Les formes de la pensée varient d'un milieu collectif à l'autre. En effet, c'est en présence d'autres enfants que l'enfant prend conscience de points de vue différents du sien. C'est en cherchant avec ses camarades d'équipe la solution d'un problème qu'il a l'occasion de vérifier son hypothèse ou, au contraire, de la soumettre à la critique. Par ces confrontations, l'enfant est appelé à dépasser les intuitions égocentriques initiales et à acquérir une pensée logique.(2)

C'est ainsi également que l'enfant passe de la morale de la contrainte à la morale de la coopération exprimée par 4 besoins : besoin du contact social, de la solidarité, de l'intervention des règles (jeu, etc.) et de la compétition; c'est ainsi qu'il passe de

---

1) J. PIAGET : «Remarques psychologiques sur le travail par équipes», B.I.E., Genève, 1936.

2) J. PIAGET : «La psychologie de l'intelligence», Colin, Paris, 1948.

H. AEBLI : «Application à la didactique de la psychologie de J. PIAGET», Delachaux et Niestlé, 1951.

la discipline extérieure, de l'obéissance aveugle, de la responsabilité objective, de l'hétéronomie, du «réalisme moral», à la discipline intérieure, à un échange entre individus égaux, à la responsabilité subjective, à l'autonomie morale exprimée par la vérité, la justice, la solidarité et la volonté.(1)

Mais le problème est celui-ci: comment l'école peut-elle organiser son travail pour favoriser le développement intellectuel et social de l'enfant? La seule organisation du travail scolaire, dit Cousinet est celle du travail libre par groupes. Et c'est ici que nous touchons la question de la pratique qui est d'ailleurs la plus délicate et la plus intéressante.

## II. LA METHODE DANS LA PRATIQUE

L'enquête du B.I.E. nous apprend qu'il n'existe pas une technique du travail par groupes, mais un grand nombre de techniques. Cette grande variété porte :

- sur la façon de constituer les groupes,
- sur la durée de ces groupes,
- sur le choix du chef de groupes,
- sur le nombre des enfants par groupes,
- sur la composition des groupes (âge, sexe, milieu social, niveau intellectuel),
- sur le choix des activités (travail imposé, suggéré, libre),
- sur la répartition du temps consacré au travail par groupes,
- au travail collectif, au travail individuel,
- sur le choix des disciplines étudiées en équipes,
- sur la nature de l'intervention du maître, etc.(2)

En effet, le travail par groupes se présente sous des formes très différentes, extrêmement nombreuses, et plus ou moins radicales, s'adaptant aux âges, aux matières d'enseignement, à la pédagogie générale employée. Ou bien on ne l'emploie qu'à certains moments, coupé de périodes de travail individuel ou collectif, ou exclusivement.

Le travail par groupes a été appliqué sous une forme ou

1) J. PIAGET : «Le jugement moral chez l'enfant», Alcan, Paris, 1932.

2) B.I.E. : «Le travail par équipes», Genève, 1936.

sous une autre par différents pédagogues. En Amérique nous citons trois essais y relatifs :

a) Dans la méthode des «projets» de Dewey-Kilpatrick : Dans les écoles influencées par cette méthode, les enfants poursuivent un but commun. Les élèves travaillent par groupes de huit à dix membres; un maître, qui surveille l'exécution correcte et élimine toute activité qui ne contribue pas à la réflexion personnelle, est placé à la tête de chacun d'eux. Le travail intellectuel se borne à l'acquisition et à la maîtrise réfléchie d'une activité donnée. La justification psychologique se trouve dans la définition de l'intérêt, c'est-à-dire dans l'affinité qui relie un individu à un objet.

b) Dans le Plan de Winnetka : Washburne pense qu'il faut laisser à chaque enfant la faculté de se développer selon ses aptitudes personnelles. Mais pour obtenir l'éducation par la socialité, il dispose de la moitié du temps des élèves pour les travaux par groupes qui comprennent les entretiens, les excursions, les spectacles, les lectures récréatives, les travaux manuels au jardin ou à l'atelier, etc. Ces activités ne sont pas subordonnées à l'acquisition des connaissances, mais «offrent simplement un champ libre aux possibilités de collaboration».(1)

c) Colin-A. Scott aussi justifie les travaux par groupes par leurs vertus pédagogiques : ils développent le sens des responsabilités et la conscience civique. Ici, les activités collectives s'organisent spontanément par les enfants âgés de neuf ans. Ces activités occupent une heure par jour et sont limités à la photographie, le modelage, la couture, l'observation du monde animal, l'imprimerie, le jeu, l'organisation de spectacles. Le maître n'intervient qu'en qualité de conseiller.(2)

Dans les écoles de la campagne de New-York on demande aux instituteurs de créer des «centres d'études et de travail», pourvus d'aquarium, de caisses de sable, de cartes géographiques, d'illustrations, d'une bibliothèque, de manuels et d'établis. On préconise l'instruction simultanée des élèves du 1er et du 2ème degré

---

1) R. DOTTRENS : «Le progrès à l'école», p. 144-157.

2) W. LUSTENBERGER : «Le travail scolaire par groupes», p. 56-62, Delachaux et Niestlé, 1953.

(sauf pour la lecture), de réunir ceux du 3e, du 4e, du 5e et du 6e dans un plan de travail s'étendant sur deux ans (sauf pour le calcul). Les 7e et 8e degrés ne bénéficieront plus qu'à titre facultatif d'un enseignement collectif, limité en principe à l'histoire, à la géographie et à l'instruction civique. Le travail autonome, individuel ou en groupes, représentera néanmoins l'essentiel de toute l'activité scolaire.

En Europe, nous l'avons déjà cité, c'est Decroly qui devient le promoteur du mouvement en faveur d'une didactique de l'école active. Le besoin des enfants de se livrer à un travail en commun est, selon lui, l'un des 4 principaux mobiles de leur activité. La méthode Decroly réalise l'éducation sociale sur le plan pratique par les travaux en commun qui exigent une coopération active dans l'enseignement.

Actuellement, plusieurs didacticiens préconisent ce procédé d'enseignement par groupes, dans tous les pays d'Europe. Nous citons le nom de Lotte Müller qui après la mort de Gaudig a pris la direction de son école à Leipzig. Elle a introduit «l'enseignement intuitif par groupes»; elle donne aux élèves des gravures, illustrant un conte fantastique, en leur demandant d'en faire l'examen en groupe et d'en donner des représentations personnelles.

Cette méthode a été reprise par le Zurichois, Hans Leuthold, qui l'applique à l'analyse de certaines situations (gravures, cartes, textes, etc.) exigeant l'intervention du jugement moral: il fait représenter, par exemple, figurativement à l'aquarelle, par ses élèves travaillant par groupes, une phrase comme: «Une pauvre femme arrachait à minuit des pommes de terre dans le champ d'un riche paysan». Après quoi, ils discutent, toujours en groupes, de son contenu moral.

En Autriche, c'est Elsa Köhler qui envisagea la substitution des efforts des élèves, pendant les activités sans contrôle, pour limiter les dangers que le travail collectif fait courir aux enfants. Nous soulignons encore qu'après la seconde guerre mondiale une association d'instituteurs autrichiens tenta l'expérience de l'enseignement par groupes, de façon partielle à chaque discipline de l'enseignement.(1)

---

1) W. LUSTENBERGER : p. 107.



Dans les Pays-Bas aussi le travail par groupes appliqué surtout à l'étude du milieu tient actuellement une grande place et il a même influencé le plan d'études de ces pays.

Ces tentatives ne sous-entendent aucune transformation de l'organisation scolaire courante; elles acceptent telles quelles les classes conformes au système habituel. Mais, à côté de ces réalisations, les noms de deux éducateurs resteront, en Europe, attachés au travail par groupes, car ils en furent, sous des formes différentes mais radicales, les initiateurs : P. Petersen, en Allemagne, directeur des écoles d'application d'Iéna et créateur du Plan d'Iéna de 1924, et R. Cousinet, en France, qui a réalisé le travail par groupes sous une forme radicale. Tous les deux ont suprimé en quelque sorte l'organisation habituelle de l'école.

Petersen a appliqué le travail par groupes à son école expérimentale annexe de l'Institut des Sciences de l'Education pour des enfants âgés de 7 à 17 ans. Il adapte l'éducation au phénomène de la croissance dans le cadre de l'individualité de l'enfant et de son caractère propre. Il n'admet, pour diriger son école, que la famille et un corps enseignant libre. La réforme interne de son école est représentée par la famille. Les enfants sont répartis en 4 grands groupes : 7-9 ans, 10-12 ans, 12-14 ans, 14-16 ans. A l'intérieur de ces «groupes de base» nous avons une autre répartition des élèves en petits groupes de 2-5 membres. Le travail scolaire se répartit entre 4 formes principales : les entretiens, les jeux, le travail, les fêtes. A côté de ces activités collectives, on réserve également une bonne place à d'autres formes d'enseignement. Ainsi, les connaissances élémentaires font l'objet de «cours» spéciaux et les capacités individuelles demandent l'organisation de «cours de niveau».

Petersen a résumé les avantages de sa méthode par groupes en six points :

- 1) Elle s'adapte à chaque écolier sans tomber ni dans l'individualisation ni dans un sociologisme pédagogique;
- 2) elle donne la liberté de la pensée silencieuse;
- 3) elle offre un contact plus intime avec les matières;
- 4) les discussions intermédiaires et les lectures communes jouent un rôle important pour le développement de la pensée;



5) le maître, dans ce travail autonome, peut mieux orienter chaque enfant selon ses dispositions;

6) cette méthode laisse une liberté dans les rapports entre camarades aussi bien que dans les relations avec le maître.(1)

### *La méthode Cousinet :*

C'est Cousinet qui a réalisé le travail par groupes, sous la forme la plus radicale, à l'école primaire en France, avec des enfants de 9 à 13 ans. Si cette réalisation était semblable au travail accompli actuellement à l'école expérimentale de la «Source» dont nous parlerons par la suite, il serait nécessaire de parler en détail de l'organisation du travail scolaire, comme Cousinet l'a voulu. Mais il y a une grande différence entre ce qu'a réalisé autrefois Cousinet et ce qui se fait à la «Source». C'est pour cela qu'il nous est impossible d'entrer ici dans les détails de la réalisation pratique de la méthode Cousinet. Nous nous en tiendrons à quelques indications générales.

Comment organiser le travail? Pour Cousinet, l'activité est le principe vital par excellence. Dès que l'enfant découvre une lacune dans son univers, son besoin d'action se manifeste, exprimé par son désir d'être renseigné par autrui. Donc, si le milieu social parvenait à maintenir son intérêt constamment éveillé, une éducation par le dedans dans les domaines intellectuel et moral deviendrait possible. Une telle auto-éducation aurait pour l'enfant une valeur bien plus grande que toutes les instructions des adultes qui ne font que lui inculquer des connaissances en dehors. Pour réaliser pratiquement cette hypothèse, il suffit de créer un double milieu, social et matériel; dans le domaine de l'école, il faut créer un cadre scolaire stimulant au sein duquel le besoin inné de l'activité de l'enfant peut s'exercer d'une façon autonome. Grâce à l'aménagement du milieu scolaire et l'apport d'un matériel adapté à l'intérêt enfantin, cette méthode offre un très vaste champ d'activité à l'instinct de collectionner et à l'instinct domestique ou de «robinsonisme» de l'enfant.

La première occupation du maître sera donc de constituer,

1) R. DOTRENS : «Le progrès à l'école», p. 29-72.

W. LUSTENBERGER : «Le travail libre par groupes», p. 81-100.

avant le début des classes, une provision de minéraux, d'animaux vivants ou empaillés, de plantes, de cartes et d'illustrations. Après quoi, le maître donnera des indications sur la façon de procéder avec l'un ou l'autre de ces objets, librement choisis par les élèves.(1)

Nous avons déjà dit que ces innovations reposent sur 3 principes : le principe de la liberté, celui de la création de possibilités d'occupations et celui de l'activité par groupes. En outre, pour Cousinet, le travail collectif, tel qu' il le conçoit, reste bien mieux adapté à la nature d'enfants de 9-12 ans que la méthode des études solitaires.

Donc, dans la méthode Cousinet, la classe forme une communauté enfantine, où il n'y a plus, sauf exception, que du travail par groupes. Le maître alors, après la préparation de la classe, invite les enfants à former leurs groupes avec une liberté absolue, liberté aussi de les quitter quand ils le veulent. Cousinet dit que c'est grâce à cette liberté entière de se grouper et de se regrouper qu'on voit les enfants se constituer en groupes homogènes et stables. Le groupe est une communauté plus petite au sein de la grande communauté de classe. Dans le groupe de Cousinet il n'est pas question de chef; chacun apporte sa contribution, sans hiérarchie. Chaque groupe est installé à un coin de la classe, avec sa bibliothèque, son tableau noir, son étagère pour les livres, ses documents.

D'autre part, les matières d'enseignement sont réparties en 4 catégories : les sciences naturelles, l'histoire, la géographie et le travail créateur (dessin, peinture, modelage, jeux dramatiques, musique, danse, jardinage, travaux manuels, etc.). Il renonce en quelque sorte à l'étude systématique des langues (grammaire, composition, etc.) et du calcul; la «leçon de morale» y disparaît entièrement. D'ailleurs la méthode par groupes s'applique dans toutes les branches de l'enseignement.

En général, dans le travail libre par groupes, les principes d'organisation du travail sont les suivants :

1) La préparation du travail; 2) L'annonce de la méthode aux

---

1) R. COUSINET : «Une méthode de travail libre par groupes», Editions du Cerf, Paris, 2e. éd., 1949, p. 33.

élèves; 3) la formation des groupes; 4) le choix du travail par les élèves; 5) le travail de chaque groupe.

Dans la préparation du travail il faut tenir compte de la liberté des élèves pour qu'ils choisissent les activités qui répondent à leurs intérêts, à la possibilité du travail (préparation de la classe, documents, etc.) et à la technique du travail (règles, directives du maître, etc.). Après quoi, les enfants se groupent librement, choisissent leur travail et commencent avec ou sans plan à exécuter leur devoir.<sup>(1)</sup>

A remarquer qu'aucune division du travail ne se fait entre les membres du groupe, tel que le demande Cousinet. Le travail du groupe, selon lui, est un travail tout à fait collectif. Il n'y a pas l'élaboration d'un thème par division du travail. Tous les membres du groupe participent à chacune des activités. C'est pour cela qu'il utilise le terme *g r o u p e* et non *é q u i p e*. A l'équipe, chaque membre jouera son rôle, selon ses possibilités; il aura sa tâche particulière à accomplir : c'est le mot qui correspond au « *t e a m* » des Anglais.

*C o m m e n t t r a v a i l l e - t - o n ?* Nous avons déjà dit que chaque groupe a un travail différent, travail libre qu'il choisit lui-même, mais qui doit être accepté par le maître. Aucun programme n'est établi.

Le travail de groupe comporte :

a) un travail de *d o c u m e n t a t i o n*, des recherches, la chasse aux documents, des enquêtes sur place (visite, interview, etc.), observations précises, avec croquis et mesures, et aussi des recherches dans les livres;

b) un travail d' *é l a b o r a t i o n* des documents recueillis, (organisation, classement, description, etc.); c'est le stade d'analyse;

c) un travail d' *e x p r e s s i o n* : chaque groupe a un cahier de groupe où sont reproduits tous les travaux écrits, avec croquis, dessins, illustrations.

Autrement dit, nous constatons ici le même développement de l'enseignement qu'utilise toute classe active.

---

1) R. COUSINET : «La pédagogie moderne - La liberté dans la discipline», «Education», Paris, 1923.

Le travail élaboré par les élèves est d'abord recopié au tableau noir et soumis au maître. Celui-ci intervient, de la façon la plus discrète possible, pour indiquer les fautes d'orthographe (que les enfants recherchent et corrigent) pour signaler les imprécisions, les erreurs, pour suggérer des corrections.

Une fois terminé, mis au net et accepté par le maître, le travail est recopié sur le cahier de groupe (souvent sous forme d'albums, de monographies). La composition française est ainsi remplacée par le travail de rédaction lié aux diverses recherches. Le cahier est illustré, tantôt par un enfant, tantôt par un autre, tous surveillant cette copie, intervenant pour qu'elle soit correcte. Le cahier de groupe est le seul cahier réglementaire; mais chaque enfant a ordinairement un cahier individuel où il recopie le travail de son groupe, et des travaux personnels, dessins, créations libres.

Les deux grandes catégories de travail scolaire sont les activités de connaissance et les activités de création. S'il s'agit de travaux scientifiques en général, les enfants résument leurs observations sur des fiches qu'ils classent ensuite. Pendant la dernière heure de la journée, chaque groupe expose à la classe les résultats de ses recherches. On les invite aussi, de temps en temps, à rassembler leurs découvertes (géographiques, historiques, botaniques) en de grands tableaux récapitulatifs relatifs au même objet. Il s'agit du stade de synthèse. Les enfants savent comment s'y prendre parce qu'on leur a donné une méthode de travail pour chaque type d'activité : scientifique (observer les êtres et les choses tels qu'ils sont), historique (étude sur tout ce qui est ancien), etc. Le travail d'arithmétique et le français sont liés à ces activités. De plus, le travail créateur de dessin, peinture, art dramatique, textes littéraires, etc., a une grande place.

Le rôle du maître enfin pour Cousinet est d'inciter et orienter les enfants dans leur travail. Il suscite la création des groupes, il anime la communauté de travail, apporte éventuellement des documents; il est à la disposition des élèves pour les conseiller, les aider, pour suggérer et corriger. Ensuite, pour contrôler leurs acquisitions. Ainsi, à l'activité enseignante du maître s'est substituée l'activité laborieuse de l'enfant.(1)

---

1) R. COUSINET : «Une méthode de travail libre par groupes», 2e éd. du Cerf, Paris, 1949, p. 115-136.



## L'ECOLE DE LA «SOURCE»

La méthode de travail libre par groupes a été expérimentée, depuis 1920 et pendant une vingtaine d'années, sur des élèves de 9 à 12 ans, dans les écoles primaires publiques, notamment dans l'Aube, les Ardennes, en Seine-et-Oise.

Depuis 1946, c'est l'école de la «Source» qui réalise, d'une manière très limitée, la méthode Cousinet. Et c'est de cette école que nous parlerons.

*Situation et organisation de l'école*

La «Source» est une école privée, mixte, qui a 8 ans de vie ! Le mouvement pédagogique «l'Ecole Nouvelle Française», dont les fondateurs sont Cousinet et Châtelain, a lancé cette idée de créer une école expérimentale pour appliquer scientifiquement les idées de l'éducation moderne. C'est ainsi que la Source naquit et elle est aujourd'hui la seule école expérimentale du mouvement E. N.F. en France.

Installée au début à Paris, cette école se trouve actuellement dans une maison de la banlieue Paris-Versailles, à Bellevue : (11, rue E. Renan). Une école près des bois ! C'est la condition préalable pour l'organisation d'une école réelle. Un bâtiment-maison, un jardin scolaire, un préau plein d'arbres, des petits lapins, des installations de jeux. (le bac à sable, l'arbre à singes, etc), une nature attrayante, un milieu calme, une école demi-internat, donnent son caractère familial à la «Source».

L'école comporte 2 classes maternelles, 5 classes primaires et 3 classes secondaires : c'est-à-dire des enfants de 3 à 15 ans. L'effectif de l'école se monte à 242 élèves. Le maximum d'inscrits dans une classe a été à ce jour de 25 élèves. Une fois qu'un enfant est inscrit, il faut qu'il reste à l'école pendant la durée d'un cycle d'études, c'est-à-dire pendant 4 années. Un court passage à l'école n'est pas profitable, étant donné qu'on n'y suit pas à la lettre le programme officiel de chaque classe, mais qu'on parvient en fin de chaque cycle au même niveau que les classes de l'ensei-



gnement public.(1)

Le corps enseignant de cette école est entièrement féminin.

### *Vue d'ensemble du travail de l'école.*

Entrons dans l'école et jetons un coup d'oeil dans les classes : la première impression est qu'on se trouve devant une classe decrolyenne. Le matériel, les jeux éducatifs, la décoration, les chevalets, etc. sont semblables. Les tables individuelles des élèves sont groupées par 4 ou par 6.

En 1<sup>ère</sup> année, on constate une collection abondante de jeux de construction Audemars et Discat. Un matériel pour le modelage, le tissage, la peinture, de petites collections de fruits, et de documents saisonniers.

La méthode de travail est influencée par celle de Decroly et celle du travail individualisé. De petits centres d'intérêt et des travaux individuels sont les deux pôles de la méthode utilisée. On constate, en effet, que l'enfant agit suivant ses poussées d'intérêt et son rythme propre. Toute la matinée est consacrée aux activités plutôt individuelles des enfants (lecture, écriture, dessin, jeux, peinture, etc.); l'après-midi est réservée au calcul et aux travaux manuels.

Pour l'enseignement de la lecture on utilise la méthode globale en suivant la même technique que celle des écoles decrolyennes. On commence avec les prénoms des élèves et des objets

1) L'enseignement du premier degré en France comprend :

a) des écoles maternelles pour les enfants de 2 à 6 ans (fréquentation facultative); b) des écoles primaires élémentaires destinées aux enfants de 6 à 14 ans (fréquentation obligatoire). Les études primaires élémentaires sont divisées comme suit:

- Section préparatoire : de 6 à 7 ans;
- Cours élémentaire : de 7 à 9 ans;
- Cours moyen : de 9 à 11 ans.
- Cours supérieur : de 11 à 12 ans;
- Section de fin d'études : de 12 à 14 ans.

Par 1<sup>er</sup> cycle on entend le Jardin d'enfants (3-6ans) et la 1<sup>ère</sup> année primaire; par 2<sup>ème</sup> cycle: 2<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup> année; 3<sup>ème</sup> cycle: 1<sup>ère</sup>-4<sup>ème</sup> année secondaire.

Les élèves entrent dans l'enseignement du second degré vers onze ans.

de la classe et on continue avec de petites phrases tirées de la vie scolaire et familiale des enfants.

Voilà quelques petites phrases :

jean travaille;  
brigitte mange sa soupe;  
thierry court dans le jardin;  
véronique rit;  
voici l'automne;  
les marrons tombent;  
les feuilles légères tombent en tourbillonnant;  
les champignons poussent dans la mousse;  
il y en a des rouges, des jaunes, des bruns, des oranges et des violets.

Au début on n'utilise pas les lettres majuscules. Les exercices, sous forme de jeux de lecture, sont multiples et très intéressants. Les enfants sont libres de suivre leurs possibilités dans le domaine de la lecture; on constate des élèves très avancés et d'autres retardés. L'enseignement est tout à fait individualisé. Chacun a la liberté d'avancer selon ses capacités. Les plus avancés font la décomposition des phrases en mots : ils coupent les mots, les collent sur des cartons et recomposent des phrases nouvelles. D'autres font la classification des mots connus, comme suit :

|        |       |                |
|--------|-------|----------------|
| masse  | jean  | violet         |
| marron | jaune | vert           |
| mardi  | jeudi | vole           |
|        |       | voici          |
|        |       | vendredi, etc. |

Ainsi, ils s'exercent en même temps à l'écriture. D'ailleurs, c'est dès cette année déjà qu'on utilise des petites fiches pour toutes les matières d'enseignement.

Quant à l'enseignement de l'arithmétique, c'est le principe du globalisme qui domine et le matériel Audemars qui développe la finesse sensorielle des enfants et les conduit par le stade de la manipulation et de la construction, aux premières découvertes de calcul et de géométrie. La première notion que l'enfant acquiert est celle de quantité opposée à rien. Pour cela, on part de données concrètes, en comptant, par la vision globale des petites quantités. Ainsi, on exerce la précision d'évaluation. Pour l'asso-

ciation de ces quantités avec l'image conventionnelle qui est le chiffre, on utilise le matériel Audemars (pochette des nombres de 1 à 9, jeu de tri, jeux de lotos et de dominos, jeu de 66 blocs de bois de tailles différentes, etc.). Progressivement, l'enfant se dégage du matériel et devient capable de trouver les compositions ou décompositions d'un nombre; ainsi, il arrive au bloc de 10 (dizaine) et réalise les quantités de 10 à 20 par addition ou par soustraction.

Feuilletons un peu les cahiers des enfants : on utilise l'écriture script; ils écrivent aussi avec des pinceaux; leur dessin est excellent; leur «divre de lecture», (des feuilles polycopiées) très intéressant.

D'ailleurs, les petits élèves jouissent du jardin, des bois; ils grimpent à l'arbre à singes, ils puisent dans le bac à sable extérieur ou intérieur, ils soignent leurs bêtes et leurs oiseaux, ils réussissent souvent les plus jolis parterres de fleurs, ils jouent avec l'eau, ils participent autant qu'il est possible aux préparations des fêtes scolaires et des expositions et à toutes les manifestations de la vie scolaire.

Nous abandonnons cette classe en soulignant deux remarques :

a) Dans l'enseignement de la lecture il faut donner, à mon avis, en même temps, l'enseignement des majuscules et celles des minuscules. Ecrire les prénoms des enfants avec des lettres minuscules, par exemple, *véronique*, est une chose contre nature.

b) Les jeux de calcul exercent évidemment l'activité sensorielle des enfants et leur intelligence pratique. Mais, pour obtenir une motivation intérieure de l'intérêt, il faut avoir en plus des collections, des moyens naturels. C'est ainsi seulement que le calcul devient un enseignement qui tire sa matière de la vie réelle. La nature est pleine de quantités concrètes.

Passons maintenant aux 2e, 3e, 4e et 5e années. Si j'aborde ensemble ces années, c'est parce que, d'une part, la distribution de la journée est à peu près la même pour les quatre classes; et que d'autre part, on rencontre le même esprit d'enseignement, étant donné que c'est seulement à partir de la 6ème année, qu'on utilise l'enseignement par groupes d'une façon systématique.

Dans les quatre classes primaires ci-dessus, le matin est con-

sacré au travail du français et du calcul et l'après-midi aux travaux plus personnels de recherches et à l'exécution de tâches sur les matières enseignées le matin. Cet horaire n'est pas rigide; un événement occasionnel peut s'y insérer, un moment pour la lecture silencieuse, pour les jeux de calcul mental, pour le travail individualisé par fiches, pour une excursion, etc.

C'est la méthode des centres d'intérêt qui domine dans ces classes; mais une grande utilisation des fiches individuelles est donnée à toutes les branches d'enseignement. Le centre d'intérêt à ce moment-là c'est «l'automne». Tous les exercices à propos des différentes matières sont en rapport avec le centre : (grammaire, lecture, rédaction, calcul, dessin, géographie, etc.).

Voici quelques moments d'enseignement dans les différentes classes autour du centre examiné.

En 2<sup>e</sup> année, les enfants s'occupent à établir le «livre des fruits d'automne»: il s'agit des cahiers - monographies avec des textes personnels et des dessins y relatifs. D'ailleurs, dans les cahiers-calendriers, on a écrit la phrase: «Le marronnier a des marrons» et on a très bien dessiné des scènes s'y rapportant. D'autres enfants écrivent la phrase: «des feuilles mortes tombent dans le bois». Tous les cahiers sont personnels, mais autour du même centre d'intérêt.

En 3<sup>e</sup> année, après avoir examiné le centre à tous les points de vue, on fait des exercices grammaticaux avec les mots des arbres fruitiers, extraits d'un texte de français, comme suit :

«Dans un verg-er, il y a l'orang-er, le noy-er, le pêch-er».

Il s'agit d'y distinguer les terminaisons de ces mots.

En 4<sup>e</sup> année, on travaille avec des fiches. La maîtresse donne aux enfants deux fiches relatives au centre et on fait de la lecture, de l'orthographe et des exercices de mémoire. Voici ces fiches :

Il pleut ! Le roi octobre est mort.

La forêt déserte s'ennuie.

Le vent rêve. L'arbre s'endort.

Je regarde danser la pluie.

Fr. Yard

### *Le fleuve*

A travers mille pays de pierre,  
d'herbes et d'arbres, il avait bu  
les sources, englouti les ruisseaux,  
dévorer les rivières.

J. H. Rosny.

La correction des fautes d'orthographe se fait par groupes de deux élèves. A remarquer aussi que c'est l'année où on utilise le plus la technique des fiches. Nous reviendrons plus loin sur la question des fiches.

En 5<sup>e</sup> année, enfin, on rencontre un travail plus détaillé. Les enfants sont en train de faire une composition sur «un voyage pendant l'automne à la campagne». Ils travaillent par groupes de 2 ou 3 enfants. Un enfant travaille tout seul.

Voici le texte d'un groupe de 3 garçons :

#### *La campagne en automne*

Le vent souffle dans les branches  
et emporte les feuilles mortes  
qui s'envolent en tourbillonnant.  
Les maisons blotties au fond des vallées  
fument. Les bois jaunis par l'au-  
tomne semblent tristes et mornes.  
Les vaches regardent passer les trains  
d'un air hébété.

Comme exercice d'orthographe la maîtresse donne la dictée suivante :

#### *Le vent de novembre*

Sur la bruyère longue infiniment,  
voici le vent cornant novembre ;  
Qui se déchire et se démembre,  
en souffles lourds, battant les bourgs,  
voici le vent,  
le vent sauvage de novembre...  
Le vent rafle, le long de l'eau,  
les feuilles mortes des bouleaux,



le vent sauvage de novembre ;  
 Le vent mord dans les branches,  
 les nids des oiseaux . . .

(Extrait sur une fiche du poème de E. Verhaeren).

Les enfants se mettent par deux et cherchent les fautes de la dictée, en utilisant le dictionnaire. La maîtresse contrôle le travail des groupes et répond aux questions posées.

Mais ce qui frappe le visiteur de ces classes, c'est la variété des fiches et leur utilisation vaste dans tous les domaines d'enseignement.

En 2e année, par exemple, à côté des jeux Audemars pour l'enseignement du calcul, il y a une foule de fiches graduées en rapport avec le dessin. Les problèmes sont tirés des discussions quotidiennes et de la vie scolaire et familiale de l'enfant. La classification est faite pour les plus avancés, les plus retardés, pour l'école et pour les devoirs à domicile. Il m'est impossible de donner ici quelques exemples de ces fiches. Je souligne seulement que la variété, le contenu, la classification et le mode d'utilisation des fiches m'ont beaucoup satisfait.

En 3e année, le système des fiches a une plus grande extension. Pour le calcul il y a, à côté du matériel d'Audemars (jeu de mille disques, etc.), deux sortes de fiches sur toutes les notions à enseigner : obligatoires et libres (calcul en images). Les fiches de calcul sont classées comme suit : mesure de poids, de longueur, multiplication, partages, soustraction, addition, pour la mesure de temps et d'heure, pour les exercices de calcul mental, etc. A côté de ces fiches il y a des fichiers de textes choisis, de poèmes, etc. C'est la maîtresse qui prépare ces fiches ; mais il y en a aussi d'autres imprimées (Beugin-Wincoff : Ed. de la librairie « Education Nouvelle », Paris).

En 4e année, il y a aussi des fiches sur toutes les notions de calcul enseignées, fiches-jeux de la table de multiplication, fiches-devinettes, fiches de géométrie, fiches de grammaire, fiches d'orthographe, fiches de mémoire, etc. Tout le programme est transporté sur fiches.

Je tiens à donner ici, à titre d'exemple, quelques types de fiches :

## 1) Un jeu d'orthographe :

|    | 1   | 2   | 3     | 4    | 5    |    |
|----|-----|-----|-------|------|------|----|
| 20 | à   | son | est   | a    | on   | 6  |
| 19 | sa  | et  | ce    | sont | ses  | 7  |
| 18 | ses | on  | ils   | son  | à    | 8  |
| 17 | ces | ont | elles | se   | cet  | 9  |
| 16 | a   | est | cette | ont  | sont | 10 |
|    | 15  | 14  | 13    | 12   | 11   |    |

Il s'agit d'un exercice-fiche pour une comparaison sonore des mots ci-dessus et pour appliquer la différence d'orthographe en des phrases faites par les élèves.

2) Pour l'exercice d'acquisition du pronom *quel - quelle* :

|                             |
|-----------------------------|
| .....étrange aventure !     |
| .....énormes fautes !       |
| .....texte intéressant !    |
| .....est ce reptile géant ! |
| .....longueur mesurait-il ? |
| .....ère vivait-il ?        |

En 5<sup>e</sup> année, c'est le même esprit d'enseignement qui domine : fiches de calcul (métrique - nombres complexes - fractions - surfaces - volumes - problèmes généraux), fiches de poèmes, de grammaire, d'orthographe (textes choisis) et une abondante documentation sont les deux pôles entre lesquels s'opère le travail de la classe. Bien plus, on constate ici l'enseignement systématique de la grammaire, des sciences naturelles, de la géographie, etc., des cahiers individuels avec le travail exécuté sur chaque centre (textes, documents, dessins, etc.), des cahiers de compositions et de jolis textes, et du point de vue de méthode d'enseignement une initiation à la méthode de travail par groupes.

Enfin, les centres d'intérêt n'existent pas toujours à ce degré. C'est l'enseignement systématique des branches qui domine plutôt.

Je ne trouve pas nécessaire d'entrer ici dans les modes d'enseignement de chaque branche. Je cite seulement quelques mots au sujet de la grammaire. C'est au début de cette année qu'on commence la grammaire systématique. La question de grammaire est influencée par l'opinion de Cousinet.<sup>(1)</sup>

Toute la grammaire qui doit être enseignée avant la 6e peut se ramener à l'analyse. Pour cela, on donne toujours aux enfants un texte et non pas des phrases construites pour illustrer telle ou telle notion. L'enfant décompose d'abord le texte en groupes de mots et non pas en un mot seul ; ensuite il découvre la fonction de mots les uns par rapport aux autres et il arrive finalement à la découverte de la fonction de chaque mot. L'analyse du mot isolé est donc la dernière étape et non le point de départ du travail grammatical. Enfin, l'enfant retrouve la nature des mots à partir de leur fonction. C'est ainsi que la nomenclature devient une simplification et non une donnée abstraite.

Prenons un exemple concret de ce travail. Voici un texte utilisé pour l'enseignement de la grammaire :

### *Le petit village*

Ce petit village est si petit qu'un rideau  
de peupliers le cache à tous les yeux. Ses  
chaumières disparaissent dans les oseraies  
de la rive. Un bout de prairie verte lui  
sert de tapis ; une haie vive le clôt  
de toutes parts.  
On passe à côté de lui sans le voir.  
Les voix des laveuses sonnent. Il dort  
dans sa paix, au fond de son alcôve  
verte.

On demande d'abord de rechercher les mots qui indiquent «ce qui se fait», c'est-à-dire le verbe ; ils découvrent les formes du verbe et les classent. Dès que les enfants ont compris la notion du verbe, on écrit la règle dans le cahier de grammaire, avec quel-

1) R. COUSINET : «L'enseignement de la grammaire», Cahier, No 8, Delachaux et Niestlé, 1947.

«Une école nouvelle - la Source», No 17, de «l'Ecole Nouvelle Française», 1953.

ques exemples. Après quoi, on cherche «ce qui le commande», c'est-à-dire le sujet, et ce «qui le complète», c'est-à-dire les différentes catégories de compléments, en suivant le même ordre d'enseignement. Ensuite, on fait la classification et la dénomination des compléments. C'est après ce stade qu'on commence la décomposition de chaque groupe de mots, c'est-à-dire l'analyse grammaticale : recherche du mot principal et de ce qui donne des renseignements sur lui. On résume les termes grammaticaux par le schéma suivant :

Dans les groupes : sujet

Dans les groupes : complément

On peut distinguer :

a) le mot principal :

b) ce qui donne des renseignements sur lui :

articles

adjectifs

noms

pronoms.

Ce travail dure toute l'année. Toutes les découvertes sont consignées dans un cahier de grammaire que l'enfant fait lui-même. Des traits soulignent nettement chaque groupe de mots. Les indications sont aussi placées sous chaque groupe de mots pour ne pas rompre l'ensemble du texte. Il s'agit, en effet, de cahiers très soignés.

D'ailleurs, tous les mots sont découpés et classés par catégories dans les «boîtes de fiches». Il y a autant de fichiers que de catégories de mots. Il y a aussi des «enveloppes» où on classe au commencement les formes du verbe, les compléments avant la distinction en catégories, etc. En plus, les enfants ont des cahiers de français (dictées, textes, poèmes), de grammaire (règles, exemples, classification), d'orthographe et le carnet de vocabulaire.

Les textes qu'on utilise pour l'enseignement de la grammaire sont choisis par la maîtresse selon un ordre progressif de façon qu'ils contiennent les notions grammaticales qu'elle veut enseigner. Pour cela, elle a des fiches aussi avec des textes choisis.

L'enseignement de la grammaire se complète :

a) par les fiches de grammaire (fiches d'exercices) ;

- b) par le carnet du vocabulaire ;
- c) par les cahiers de textes et d'orthographe ;
- d) par les exercices d'observation au tableau noir.

On ne saurait concevoir d'objection pour ce procédé d'enseignement de la grammaire si pratique et si rigoureux. C'est seulement au sujet des textes utilisés qu'on pourrait discuter; il est préférable que les textes soient en rapport avec tout le travail de la classe, avec les observations des enfants ; on peut utiliser aussi comme dictées des textes personnels ou collectifs des enfants, des compositions, etc.

Nous entrons dans la 6<sup>e</sup> a n n é e (1<sup>ère</sup> secondaire). «Ici, nous dit la maîtresse, vous êtes devant une classe qui travaille par groupes, mais d'une façon différente de la méthode de Cousinet».

En effet, on le constate tout de suite ; l'arrangement du mobilier l'accuse ; plus de tables individuelles, mais des tables pour se mettre en groupes ; beaucoup de tableaux noirs, de petites bibliothèques, beaucoup d'armoires et d'étagères ; un tableau des services pour le ménage de la salle à manger, des tables, des lavabos, des tourterelles, du déjeuner, etc.

Voici le plan d'emploi du temps de cette classe :

| <u>Lundi</u>       | <u>Mardi</u>          | <u>Mercredi</u>        | <u>Vendredi</u>                | <u>Samedi</u>                                           |
|--------------------|-----------------------|------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Sciences           | Calcul                | Latin                  | Géographie                     | Latin                                                   |
| Anglais            | Anglais               | Gymnastique            | Calcul                         | Gymnastique                                             |
|                    |                       | après midi             |                                |                                                         |
| Travaux<br>manuels | Français<br>Plein-air | Histoire<br>Catéchisme | Français<br>Anglais<br>Chorale | Contrôle des<br>acquisitions<br>Expression<br>française |
| ou<br>dessin       | ou<br>Piscine         |                        |                                |                                                         |

Suivons la classe pendant son travail dans quelques branches d'enseignement :

- a) Sciences naturelles : Les enfants sont partagés en 4 groupes (3 ou 4 par groupe) ; un enfant préfère travailler tout seul. Le premier groupe travaille sur le lézard, le second sur les serpents, le troisième sur la couleuvre et le quatrième sur la vi-



père. Les groupes cherchent les documents (livres, photos, etc), discutent à propos du plan de travail et tirent un texte qu'on soumet à la maîtresse pour corriger les fautes. Après quoi, on recopie le texte dans le classeur des sciences naturelles en l'illustrant avec des dessins y relatifs. A la fin de chaque unité, on fait un tableau récapitulatif. Au lieu de donner ici les textes des groupes je préfère citer un tableau tel qu'on l'a établi à la fin de l'élaboration de l'unité : «les oiseaux».

*Tableau récapitulatif  
Les oiseaux*

|                         |                                                                 |                                  |                                                                                    |                                   |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| peuvent<br>voler        | Doigts<br>non<br>palmés                                         | 3 doigts<br>avant, 1<br>derrière | Oiseaux des arbres<br>à petite taille et<br>pattes grêles                          | <i>PASSEREAUX</i><br>(moineau)    |
|                         |                                                                 |                                  | Oiseaux chasseurs<br>à bec crochu et<br>serres                                     | <i>RAPACES</i><br>(aigle)         |
|                         |                                                                 |                                  | Oiseaux de basse-<br>cour ou de gibier;<br>ailes courtes, bec et<br>pattes fortes. | <i>GALLINACES</i><br>(poule)      |
|                         |                                                                 |                                  | Oiseaux de basse-<br>cour à ailes longues,<br>pattes grêles, bec<br>faible.        | <i>COLOMBINS</i><br>(tourterelle) |
|                         | Oiseaux des rivages<br>à long bec, long cou,<br>jambes dépliées | <i>ECHASSIERS</i><br>(Héron)     |                                                                                    |                                   |
|                         |                                                                 | 2 doigts<br>avant<br>2 arrière   |                                                                                    | <i>GRIMPEURS</i><br>(pic-vert)    |
|                         | Doigts<br>palmés                                                |                                  | Oiseaux nageurs                                                                    | <i>PALMIPEDES</i><br>(canard)     |
| Ne peuvent<br>pas voler |                                                                 |                                  | Oiseaux à fortes<br>pattes                                                         | <i>COUREURS</i><br>(autruche)     |

b) Géographie : On suit le même procédé. Dès le début de l'année la classe est groupée pour examiner les éléments de la géographie générale. Voici quels sont les sujets des groupes et leurs plans de travail :

Le premier groupe a choisi «les pays d'Afrique»; on a organisé ensuite le plan ci-dessous pour le travail de l'année, schématisé comme suit :

1. La carte.
2. La terre.
3. L'eau.
4. Le climat.
5. La végétation.
6. Les animaux.
7. Le désert.
8. Manière de vivre.

Le second groupe a voulu travailler sur «les déserts d'Amérique du Nord» à l'occasion du film : «Désert vivant». Son plan était : situation du désert, le sol, faits caractéristiques, les plantes, le climat.

Un groupe de 3 filles a pris : «les déserts» en général, mais n'a pas voulu faire un plan avant.

Un autre groupe de 2 filles a travaillé de la même façon sur «les mouvements de la terre et le climat».

Un autre groupe de 3 garçons examine «les volcans et les tremblements de terre» après avoir établi 2 plans : Volcans : formation, cratères-causes, ce que c'est, résultats ; Tremblements de terre : ce que c'est, causes, résultats.

Un enfant tout seul a examiné «les pays des pôles» avec le plan suivant : la température pendant les 4 saisons, les glaces (formation, durée, fonte), l'hibernation des animaux, la nourriture, les plantes, les habitations.

Un autre enfant a choisi «la forêt vierge» : il cherche où il y a de telles forêts, la végétation qui s'y trouve, les animaux et les hommes qui les peuplent et le climat.

Enfin, un autre élève examine «les mers» : raconter une his-

toire d'un voyage dans toutes les mers, variétés des terrains, des côtes, variété des marais salants et comment on récolte le sel, les lois de ceux qui la pratiquent en naviguant et comment on s'y dirige depuis notre ère.

Nous avons suivi de près le développement du travail de ce genre. Les enfants en général cherchent d'abord la documentation, étudient les documents, rédigent un texte. Si dans les documents ils ne trouvent pas de renseignements suffisants ils se mettent à la recherche des renseignements complémentaires chez eux et dans les bibliothèques. Ils soumettent le texte à la maîtresse avec les dessins et les documents. Les textes tirés sont très intéressants, détaillés et documentés. Les principaux documents sont des manuels scolaires, des livres spéciaux, des images, des photos, des extraits de journaux.

c) Comment procède-t-on en Histoire ? La question de l'histoire à la «Source» est influencée par les opinions de Cousinet(1) et celles de Decroly. On commence l'enseignement systématique de l'histoire en 6e année. Histoire de la civilisation et spécialement la préhistoire : Egypte, Mésopotamie, Phénicie, Perse, Grèce, Rome. On n'enseigne pas l'histoire nationale. Les enfants sont divisés en groupes, ils choisissent leurs sujets et travaillent sans faire un plan au début, comme on a fait en géographie. Ici le plan vient à la fin du travail. Les sujets gravitent autour des peuples préhistoriques : la nourriture, les vêtements, l'habitation, les transports, le commerce, l'armée, la détente, la religion.

La maîtresse donne des documents (surtout documents-images comme le demande Cousinet), qui sont mélangés et que les enfants doivent trier pour leur sujet. On établit des textes en brouillon et après la correction de la maîtresse, on recopie dans les cahiers-albums où on dessine parallèlement. Il s'agit de cahiers personnels et non de cahiers communs à chaque groupe, comme demande Cousinet. Nous avons constaté deux formes de travail : celle où on dessine d'abord pour écrire ensuite le texte

---

1) R. COUSINET : «L'enseignement de l'Histoire et l'éducation nouvelle», Presses d' Ile de France, Paris, 1950.

et celle où on met tous les dessins ensemble pour établir ensuite le résumé synthétique d'après tous les documents.

Dès que chaque groupe finit une partie du travail (p.e. l'habitation en Perse) on communique un résumé récapitulatif à la classe. A la fin de l'année chaque groupe fait aux autres groupes un exposé sur le travail de l'année. Avec cela et le tableau récapitulatif la classe entière se renseigne au fur et à mesure sur la matière de l'histoire de l'année.(1)

Ces tableaux récapitulatifs sont vraiment très intéressants et caractéristiques. Mais, le fait de communiquer le fruit des recherches de chaque groupe aux autres élèves à la fin de l'année par une conférence me paraît inexplicable. La classe, de cette manière, ne participe pas à l'enseignement de l'histoire.

A remarquer, qu'à l'enseignement des sciences naturelles, de la géographie et de l'histoire, on n'utilise pas la technique des fiches individuelles.

d) L'enseignement du Calcul: La classe est aussi divisée en 5 groupes, de 3,3,5, 5 et 3 élèves. Au début de l'année, on a commencé avec une série de problèmes sur les voyages de vacances, des problèmes sur les proportions (échelle, fractions, nombres complexes) et actuellement on travaille avec des problèmes variés et concrets. La maîtresse donne une liste dactylographiée de 12 problèmes à chaque groupe. Ce sont plutôt des fiches - problèmes. Chaque groupe fait son choix et résout les problèmes qui lui conviennent. Les enfants envisagent la question posée, discutent les solutions possibles, concrétisent toujours la solution (on mesure, on pèse etc.). Ils font les opérations difficiles au tableau noir et rédigent la solution directement dans le cahier de calcul avec les documents y relatifs; ils ne tiennent pas un brouillon.

Je donne, à titre d'exemple, deux problèmes où les enfants ont essayé de concrétiser la pensée de la solution:

a) «Prends une feuille de papier de 10 cm. de côté. Mets à part le  $\frac{1}{4}$  des  $\frac{2}{5}$ . Quelle fraction de la feuille entière représente ce morceau?»

Les enfants mesurent un papier et trouvent l'opération con-

---

1) R. COUSINET : «Une méthode de travail libre par groupes», p. 86.

crête sur le papier avant la solution en chiffres en ajoutant à leur cahier comme document le papier mesuré.

b) « Quel poids de blé est nécessaire pour faire le pain que la famille mange en une année ? Quelle surface de terre faut-il semer en blé pour obtenir ce poids dans une région où on récolte 17 quintaux de blé à l'hectare ?

Poids de farine obtenue : 85 % du poids de blé.

Poids du pain : 13/10 du poids de la farine employée.

Quel poids de blé faut-il semer si le rapport du blé récolté au blé semé est égal à 13 » ?

On utilise ici plusieurs fois la balance de la classe pour trouver le poids exact de la farine.

On fait la même chose pour la solution d'un problème sur la nourriture de la tourterelle, etc.

On complète l'enseignement du calcul par groupes, par un fichier complet sur les longueurs, les surfaces, les volumes, les échelles, les temps, les rapports, les fractions, les partages, le pourcentage, la règle de trois, les intérêts, les monnaies, le poids spécifique, etc. Deux fois par semaine, la maîtresse donne des fiches-exercices comme travail à domicile.

Nous n'avons pas besoin de parler de l'enseignement de la grammaire. On procède ici comme en 5<sup>ème</sup> année.

En ce qui concerne enfin l'enseignement des autres branches, il suffit de dire qu'en latin on utilise le procédé de travail par groupes et la technique des fiches.

e) Il nous reste à parler du travail créateur : On y trouve naturellement une grande influence de Cousinet. Mais, le travail de création artistique (dessin, peinture, etc.), l'art dramatique, la composition, etc. ne prennent toujours pas place dans le travail par groupes. Il y a des moments où on utilise le mode d'activité le plus individuel. Et, à mon avis, on a bien raison. Mais nous reprendrons ce point-là.

Nous ferons plus loin un examen critique. Nous nous bornons ici à souligner quelques résultats généraux sur l'organisation de l'école :

1) Le travail par groupes commence, à proprement parler, en 6<sup>ème</sup> année et non à partir de la 4<sup>ème</sup> année, comme l'exige Cousinet;



il continue jusqu'à la 2e secondaire (11-13 ans).

2) Le maître n'intervient pas dans la constitution des groupes ; les enfants se réunissent selon leur niveau intellectuel au fur et à mesure et peu à peu les groupes deviennent stables.

3) Il y a des enfants qui ne peuvent jamais travailler dans le groupe ; ils travaillent toujours seuls.

4) On applique la méthode par groupes dans tout le travail de connaissances ; les enfants collaborent, mais ils rédigent séparément. Les exercices d'orthographe également ne se font pas en groupes.

5) Tandis que jusqu'à la 5e année on constate un essai d'équilibre entre le travail collectif et individuel, dès la 6e année on met l'accent sur le travail par groupes, en supprimant à peu près les deux modes d'enseignement ci-dessus.

6) Les fiches dont on fait usage sont surtout des fiches «d'exercices».

7) A partir de la 2e année on utilise l'écriture liée pour les dyslétiques. Il y a un malentendu en ce qui concerne la dyslésie et l'écriture. De ce changement on augmente, pour ma part, la dyslésie des enfants.

### *III. AUTRES ACTIVITES DE L'ECOLE*

Une école privée s'intéresse beaucoup à toutes les manifestations de l'école.

Tout d'abord, les activités manuelles y occupent une place considérable. Les filles cousent sur de vrais tissus, s'adonnent à la confection de vrais objets et aux exercices ménagers pratiques ; jardinage, légumes, fleurs, etc. Les garçons aussi s'exercent aux travaux de jardinage, de bricolage, de menuiserie, etc. sans que ces travaux tiennent naturellement à l'apprentissage spécial d'un métier déterminé. Les expositions de dessins et des travaux manuels de cette école sont remarquables. Les travaux manuels sont faits par groupes ; c'est par ce genre de travail qu'on essaie de former l'esprit d'initiative et le sens social de l'enfant.

D'ailleurs on laisse une grande place pour l'utilisation du matériel didactique moderne (projection de films didactiques-disques d'enseignement, etc).

L'école, par l'organisation de sa vie, devient un foyer social. Tout d'abord, la physionomie de l'école (plantes, aquarelles, etc.) garde son caractère familial. D'autre part, ce sont les élèves qui prennent en charge le ménage de leurs classes respectives et le soin complet du jardin scolaire. Ainsi, la classe constitue une société où les fonctions qui donnent des responsabilités sont largement réparties; tout est réglé par le Plan de Services de chaque classe, pour le ménage du matin, lavabos, tables, ménage du soir, cahiers et l'ordre en général de l'école.

En plus, les fêtes scolaires, un peu exagérées dans cette école, sont le moyen de développer l'esprit social de l'enfant et d'obtenir en même temps le rapprochement de l'école avec la famille.

Sur le plan des rapports de l'école et la famille, et l'étude de l'enfant, la «Source» utilise aussi les moyens suivants :

#### a) *Carnet de communication :*

Il s'agit d'un moyen qui permet des échanges rapides entre la famille et l'école et réciproquement. Ce carnet n'est pas un carnet de notes et d'appréciations; il est destiné surtout à préciser des détails matériels concernant l'enfant. Pour qu'il ait sa pleine efficacité, il sera présenté chaque jour à la personne qui doit le consulter et rapporté dès le lendemain, signé, pour réponse ou vérification. L'enfant l'aura toujours avec lui.

#### b) *Bulletin de quinzaine :*

La forme de ce bulletin est très simple :

Pour la période du ..... au .....  
l'observation de l'enfant

.....  
nous suggère les réflexions suivantes :

|                |       |
|----------------|-------|
| <i>Ecole</i>   | ..... |
|                | ..... |
| <i>Famille</i> | ..... |
|                | ..... |
|                | ..... |

Ce bulletin a pour but de donner un aperçu du comportement

de l'enfant en classe et à la maison, ceci pour renseigner respectivement les parents et les maîtres.

Il est bien entendu que ces bulletins ne visent pas à être des documents complets et détaillés, mais seulement à souligner ce qui paraît important aux uns et aux autres. On veut surtout concrétiser par ces échanges le désir commun de rechercher des solutions aux problèmes posés par l'enfant. Si tout semble normal et simple, les bulletins sont laconiques.

Le contenu est destiné aux adultes. A partir de la 5e année, les élèves sont soumis à des épreuves trimestrielles portant sur les matières principales. Les résultats et les notes obtenus sont communiqués aux parents sur une feuille spéciale.

c) *Rapport trimestriel*: Il s'agit d'un rapport établi par l'école et communiqué aux parents pour chaque élève, qui comporte les points suivants :

Aptitudes physiques, aptitudes manuelles, esprit d'observation, concentration, intelligence, mémoire, imagination, expression-création, intérêts, ordre-propreté, bonne humeur, conscience-loyauté, volonté-persévérance, contrôle de soi-sens de la discipline, politesse-respect des autres, sens des responsabilités, initiative-décision, rapidité d'exécution, coopération, esprit d'entr'aide, goût du jeu et des observations complémentaires.

Autrement dit, il s'agit d'un rapport sur chaque enfant, conçu comme un tout.

On a constaté, enfin, un esprit de collaboration entre les membres du corps enseignant de cette école. On a rendu régulières les réunions de recherches : une fois par mois ils se rassemblent pour discuter de questions mises à l'ordre du jour par un programme communiqué à l'avance; on a aussi des réunions plus limitées où un sujet n'intéresse qu'un groupe de classes.

#### *IV. EXAMEN CRITIQUE*

##### *A. LES VERTUS DE LA METHODE.*

1) La méthode de travail libre par groupes est une des méthodes fondées sur les mécanismes d'adaptation à la vie sociale, qui visent à la socialisation plutôt qu'à l'enseignement «sur mesure». Elle favorise et permet le libre développement des tendan-

ces sociales de l'enfant. En critiquant donc cette méthode, il faut aborder trois points de vue: le développement intellectuel, social et moral de l'enfant.

Du point de vue intellectuel, la discussion dans le groupe oblige l'enfant à être cohérent avec lui-même et c'est cela qui le pousse à poser des problèmes et à vérifier des faits. Du point de vue social, l'école lui paraît comme une vie sociale organisée, sans despotisme, sans contrainte. Du point de vue moral, enfin, l'enfant conquiert progressivement son autonomie qui résulte de la coopération et du respect mutuel. Si, donc, la conduite intellectuelle, sociale et morale de l'enfant évolue par interaction constante, si la raison, sous son double aspect logique et moral, est un produit collectif, il est bien évident que la coopération est d'abord source de critique, puis engendre, par la discussion, la réflexion et la vérification objective. Du point de vue moral, c'est la seule qui mène à l'autonomie.

Cet avantage théorique correspond, en effet, au désir de l'enfant de collaborer, de discuter, de s'entr'aider librement et lui permet, petit à petit, une confrontation de lui-même et d'autrui.

2) Le travail par groupes ne condamne pas l'enfant à l'immobilité et au silence; l'enfant doit organiser, réfléchir, chercher des renseignements et des documents, rédiger un texte qui sera soumis au jugement de la classe, etc. Par ce travail, se développent l'esprit de recherche, l'intérêt vif, l'initiative et l'auto-discipline de l'enfant. Ainsi, l'atmosphère de l'école se transforme; l'enfant trouve un climat favorable à son épanouissement et le maître devient un collaborateur et non un enseigneur.

En effet, le travail par groupes met en évidence des valeurs qui, autrement, resteraient cachées. Il s'agit de puissances latentes chez l'individu qui seulement par la mise en commun, par l'effort coordonné, par le climat de collaboration et de discussion en groupe font émerger des idées et des forces correspondantes.

Mais du point de vue pratique, tout ne va pas bien.

## B. LES POINTS FAIBLES

1) Si l'on veut examiner la méthode de travail libre par groupes comme Cousinet l'a réalisée jusqu'en 1940, on peut dire fran-

chement qu'il s'agit d'une méthode qui n'existe plus. Elle existe seulement dans les livres; elle a influencé évidemment le travail de l'école contemporaine; mais, dès qu'une école a bien compris les avantages de cette technique et qu'elle l'utilise «sur mesure» aux activités convenables, je me demande s'il y a lieu de parler spécialement de la méthode par groupes comme un système représentant les tentatives de l'école primaire. D'ailleurs, quand j'ai demandé à Cousinet, si sa méthode s'applique actuellement à des écoles de la France, etc. il m'a répondu qu'il n'en «sait rien» !

La «Source» reste la seule école «expérimentale» de la méthode Cousinet. Il faut donc examiner cette technique en rapport avec le travail réalisé dans cette école.

2) L'utilisation dans l'enseignement de la technique uniquement par groupes à partir de 9 ans, me paraît tout à fait contradictoire avec la mentalité de l'enfant de 9-11 ans. L'enfant de cet âge ne travaille pas collectivement, mais plutôt individuellement. Son occupation collective peut être un complément, en particulier dans ses jeux, dans le travail de recherches et dans les activités extra-scolaires; jamais dans son expression de travail scolaire qui reste toujours personnelle. Peut-être ce système convient-il à l'adolescent, mais pas à l'enfant de l'école primaire.

3) D'ailleurs, l'avantage préconisé par la méthode libre par groupes qui crée des conditions de discipline intérieure, n'est pas une vertu appartenant seulement à cette technique. La discipline est solidaire de la question de l'éducation fonctionnelle; la discipline autonome et intérieure de l'enfant s'acquiert sûrement dans une classe où le travail comporte la part la plus large d'initiative et d'activité spontanée de la part de l'enfant. Et, c'est dans le travail individualisé, qui a comme base l'intérêt et les possibilités de chaque enfant, qu'on rencontre la plus grande activité et la plus juste discipline. Où il y a de l'intérêt il y a aussi de la discipline. Dans le travail par groupes, la plupart des élèves ne font pas leur part de travail, ils cherchent leur liberté, ils demandent à s'isoler; s'ils tiennent au groupe, ils le font par obligation et non par intérêt, par discipline intérieure. Si l'auto-discipline et l'autonomie ne s'exercent qu'au sein de la coopération, il ne



faut pas oublier qu'elles sont avant tout un pouvoir qui ne se conquiert que du dedans. S'il est vrai que la coopération implique la personnalité, il est vrai aussi qu'arriver laborieusement à une complète maturité communautaire est nettement un processus d'éducation personnelle, l'indépendance de la personnalité.

4) Il est bien connu que dans les domaines moral et intellectuel, on ne possède que ce qu'on a conquis par soi-même. Si l'on considère la psychologie de chaque enfant dans le travail par groupes, on constate que pour la plupart des membres le travail commun est une corvée qui ne déclenche jamais leur effort volontaire. La participation de tous les enfants est une illusion; ce sont un ou deux enfants qui travaillent; les autres restent immobiles, sans intérêt, sans aucun profit. En réalité, il existe toujours le dirigeant du groupe. Les autres enfants aboutissent à la paresse et au découragement. Quelques-uns s'habituent à présenter l'oeuvre d'autrui comme la leur. Il n'existe plus de responsabilité pour la contribution personnelle. La division du travail aux membres du groupe n'est pas acceptable par Cousinet.

Les enfants sont obligés de terminer leur travail simultanément; ils ne marchent donc pas selon leurs vitesses différentes; les uns s'essouffent à suivre, les autres ne suivent plus; les uns trouvent rapidement leurs problèmes, les autres se découragent et ne s'intéressent plus. Ainsi, on constate un certain nombre d'erreurs parmi les vérités d'une part et d'autre part les élèves lents risquent de rester toujours à la traîne et de se laisser négliger. Donc, pas d'enseignement selon l'intérêt personnel et les capacités individuelles; pas d'initiative personnelle que la méthode par groupes demande avant tout.

5) Un des défauts les plus grands de l'enseignement par groupes c'est celui de la correction, du contrôle du travail des enfants. La correction dans le travail par groupes s'opère de la même façon que dans l'enseignement collectif : c'est-à-dire collectivement. Une fois le rapport commun terminé, les équipiers sont réunis autour du maître, lisent l'énoncé et corrigent leurs défauts selon les indications du maître. En réalité, le maître ne corrige pas les fautes réellement commises par chaque enfant,

mais les fautes du texte commun qui est le produit de l'effort des enfants les plus doués de chaque groupe. Naturellement, la plupart des enfants ne s'intéressent pas au fruit de leur effort; les enfants savent que la correction collective viendra inéluctablement et mettra fin à leur inutile recherche.

L'inefficacité de cette correction collective faite d'une façon plutôt *a priori* et non d'après un examen des erreurs individuelles est évidente. Bien entendu, pour le maître, la correction du travail en commun est plus facile que celle de la contribution personnelle. Mais de cette façon, l'enfant ne s'exerce pas à se contrôler et peu à peu à se conduire d'après la connaissance de ses capacités.

6) La «Source» commence l'application du travail par groupes à partir de la 6<sup>e</sup> année, et non à partir de 9 ans, comme Cousinet le demande. En principe, je suis tout à fait d'accord. Mais, toutes ces remarques que j'ai soulignées plus haut sont valables pour le travail de cet âge également. Je cite seulement, en plus, que les tableaux récapitulatifs à la fin de l'année ne suffisent pas à donner aux enfants la somme de connaissances nécessaires et utiles du programme d'études, sur lesquelles, d'ailleurs, la plupart d'entre eux n'ont pas travaillé au cours de l'année.

D'ailleurs, le travail par groupes, à mon avis, est un moment d'enseignement et non une technique à appliquer continuellement. Je n'accepte pas l'opinion que les deux procédés (individualisé-par groupes) se complètent parfaitement. Le travail par groupes reste plutôt dogmatique et doit être utilisé seulement comme complément de l'enseignement individualisé ou collectif, à un moment donné: dans une recherche de documentation, une discussion momentanée, un échange d'opinions, mais pas plus. Laisser les élèves primaires travailler tout seuls par groupes, c'est les lancer à l'aventure! C'est ailleurs que le groupe a une efficacité considérable: à l'imprimerie, aux coopératives, au self-government, à la préparation d'une fête scolaire et de manifestations multiples de l'école, au travail de collections, au jardin scolaire, à certains travaux manuels, aux tâches d'observations, aux jeux, etc.

Les travaux par groupes doivent subir une limitation dé-

cisive du fait que l'esprit ne s'éveille que par la réflexion personnelle. C'est ainsi seulement qu'on peut combiner dans l'application le respect de la nature enfantine par l'individualisation de l'enseignement et le respect du sens social de l'enfant par la collaboration en d'autres domaines de la vie scolaire, de façon à favoriser son développement équilibré. Il ne faut pas oublier que c'est dans le secret de la vie individuelle que la plupart des facultés de l'enfant trouvent leur épanouissement.

D'ailleurs, l'utilisation du procédé par groupes dans le travail créateur, me paraît tout à fait contradictoire à la nature même de ce travail.

7) Enfin, la «Source» est une école en formation. Son corps enseignant, constitué exclusivement de jeunes institutrices (grand inconvénient!) n'est pas encore initié à l'esprit réel d'une école active. Il manque la personnalité du maître; il manque des maîtres très compétents pour réaliser une école active. On constate évidemment une tendance à créer une école nouvelle; mais elle n'est pas formée encore. Si pour les écoles decrolyennes nous avons dit qu'il leur manque l'esprit expérimental, mais qu'elles sont des écoles imprégnées tout à fait par l'esprit nouveau d'enseignement et d'éducation, pour la «Source» nous nous bornons à dire qu'il s'agit d'une école qui aura à nous donner quelque chose d'intéressant, mais dans l'avenir !

## LA METHODE INDIVIDUALISEE

### I. LES ORIGINES DE LA METHODE

La formule «méthode individualisée» est une partie intégrante et essentielle de cet ensemble de termes qui désignent les techniques par lesquelles se réalisent les principes généraux de l'éducation, dite nouvelle. Elle désigne l'un des moyens par lesquels on s'efforce d'adapter l'action éducative à la «nature» de l'enfant afin d'agir sur lui avec plus d'efficacité. Cette «nature» comporte d'une part, tous les éléments psychologiques et physiologiques qui caractérisent «l'enfance» et sont communs à tous les enfants; et, d'autre part, les nuances qu'affectent ces éléments, les proportions diverses dans lesquelles se combinent ces éléments dans chaque individu.

Au désir d'adapter l'éducation à l'«enfance» et à «chaque enfant» répond tout un ensemble de demandes de modifications dans les réglementations générales de l'éducation : programmes, examens, organisation pédagogique, vie scolaire, formes de la discipline, etc., réglementations que l'on voudrait voir tenir compte, dans une plus large mesure, des besoins et des lois de la vie enfantine, de son évolution, ainsi que du développement des caractéristiques individuelles. Il faut donc chercher les origines de l'enseignement individualisé chez les pédagogues qui ont essayé d'appliquer des méthodes «adaptées à l'enfant», de réduire le rôle du maître dans le travail des enfants et de trouver cette réduction dans une individualisation du travail scolaire. C'est Madame Montessori la première qui a rendu de grands services, à mon avis, à l'éducation individualisée.

1. *La Méthode Montessori.* Il ne s'agit pas d'exposer les méthodes individualisées avec leurs avantages et leurs défauts. Il suffit de faire ressortir l'esprit de ces réalisations et tant qu'orientées vers les activités plutôt personnelles de l'enfant. Mme Mon-

tessori imbue de psychologie expérimentale eut l'idée d'appliquer aux enfants normaux ce qui lui avait si bien réussi chez les anormaux : c'est-à-dire d'organiser des écoles dans lesquelles, on pourrait, à la fois, étudier le libre comportement des enfants des différents âges et calquer les méthodes de la pédagogie sur les résultats de cette observation psychologique continue.

Parmi les principes fondamentaux de la méthode montessorienne nous en distinguons trois : le principe de la liberté de l'enfant (biologique, physique, intellectuelle), le principe de l'activité (intérêt spontané et exercice sensori-moteur) et l'élaboration d'un matériel pour servir d'instrument à ces exercices, pour perfectionner les sensations, pour éveiller l'intérêt de l'enfant et pour mettre en marche sa libre activité. Bien entendu, il s'agit là d'un auto-exercice et d'une auto-éducation : le maître n'intervient que pour organiser le travail; ce n'est pas lui qui instruit à proprement parler; le vrai maître, c'est le matériel. Evidemment, c'est autre chose si ce matériel rigide, cette « ambiance révélatrice » aboutit à une demi-activité, à limiter trop souvent l'évolution naturelle de l'enfant et ne laisse celui-ci à lui-même qu'en apparence.

De toute façon, « l'idée centrale du système Montessori est la conviction absolue qu'aucun être humain ne peut recevoir son éducation d'un autre être. Ce qu'il n'apprend pas par lui-même, il ne l'apprendra jamais ». (1) La liberté pour l'enfant de choisir son travail a une grande importance pratique à l'école et c'est précisément, pour Montessori, le libre choix qui a révélé à la fois ces possibilités merveilleuses et l'existence de lois régissant la construction psychique de l'enfant. A remarquer que cette individualisation du travail a été admise et réalisée par Montessori pour les enfants, même de l'âge pré-scolaire.

2. *L'auto-éducation de Mme Alexander-J. Deschamps* : Mme Deschamps, collaboratrice de Decroly, fut appelée, en 1920, à

---

1) D. CANFIELD - FISCHER : « L'éducation Montessori », Fishbacher, Paris, 1921, p. 45.

M. MONTESSORI : « Pédagogie scientifique », Desclée de Brouwer, 1952.



diriger l'Orphelinat Rationaliste de Bruxelles. C'est là qu'elle a essayé de pratiquer le travail individuel en prenant comme point de départ les «centres d'intérêt». «L'enfant, pour Mme Deschamps, doit trouver par lui-même. Je peux considérer comme un axiome, avec la certitude de n'être contredite par personne, que, ce qui a été découvert par l'individu est fixé dans sa mémoire et n'a besoin que de bien peu de répétitions pour y rester».(1) Elle diminue l'aide du maître, elle suggère la réflexion et le travail personnels de l'enfant, elle utilise les fiches individuelles afin d'arriver peu à peu à la méthode d'auto-éducation à son école.

En général, Mme Deschamps, comprend mieux que Mme Montessori la liberté de l'enfant, la matière à enseigner, l'âge auquel cette matière doit être enseignée et la manière de l'enseigner. Elle est plus réaliste; elle distingue des notions que l'enfant peut acquérir tout seul et des notions que l'enfant ne peut apprendre qu'avec l'aide du maître. Ainsi une leçon qui s'adresse exclusivement à la mémoire de l'enfant peut se donner par le maître conformément au principe d'«économie» de travail. Mais pour éliminer le plus possible les leçons collectives, elle emploie les fiches sur lesquelles sont indiquées les recherches à faire, les expériences à réaliser, les déductions et conclusions à tirer ou les exercices à effectuer pour toutes les branches du programme.(2)

L'essai de Mme Montessori est certainement lié à la méthode decrolyenne des centres d'intérêt. Mais, elle peut s'appliquer aisément à n'importe quel programme. Il ne faut que la bonne volonté du maître, le désir de travailler et de préparer le travail et la conviction que chaque être pense ou travaille d'une façon différente; par conséquent, son rôle sera de donner à l'enfant l'occasion de se former par lui-même, sans son aide directe, dans l'enseignement et dans la vie scolaire. C'est seulement ainsi que l'éducation deviendra de plus en plus rationnelle.

3. *Le plan de Dalton* : Le système de Dalton, dû à l'initiative de Miss Parkhurst avait comme idée fondamentale d'individua-

---

1) J. DESCHAMPS : «L'auto-éducation à l'école», Lamartin, Bruxelles, 1924, p. 23.

2) Ibid. p. 87-135.

R. DOTRENS : «Le progrès à l'école», p. 81-84.

liser le travail des élèves, afin de les mettre en état d'acquérir leurs connaissances par eux-mêmes et d'être ainsi les agents de leur propre développement intellectuel. En se basant sur le principe de l'économie d'énergie de l'enfant, Parkhurst a aboli dans une certaine mesure l'organisation existante de l'école pour permettre le travail individuel dans les branches principales.

Ce système ne constitue, en résumé, qu'un des aspects de la pédagogie moderne dont le thème principal semble être : individualisation de l'enseignement. Ses principes directeurs sont : liberté de l'enfant à l'école, interaction des groupes (l'école est une communauté) et économie du temps et de l'effort de l'enfant. La mise en pratique du système exige comme directives de travail trois principes identiques :

1) Tâcher d'obtenir pour chaque enfant une somme plus grande de liberté;

2) Travail individuel, dans des conditions de liberté permettant l'expression de l'individualité;

3) La vie en commun dans l'école et interaction des groupes des enfants.(1)

4. *Le système de Winnetka*: Le travail individualisé y est mieux organisé que dans le plan de Dalton. C. Washburne, fondateur du système, essaie de résoudre le même problème, celui de l'adaptation du travail scolaire aux différences individuelles : éduquer sur mesure. Parmi les principes fondamentaux de cette méthode nous citons les deux suivants :

1) Développer intégralement la personnalité de l'enfant et faire qu'il vive pleinement en tant qu'enfant et non en petit adulte;

2) Aider chaque enfant à distinguer son intérêt propre, à découvrir et développer ses aptitudes.(2)

---

1) A. GUISEN : «Le Plan de Dalton», Office de Publicité, Bruxelles, 1930.

R. DOTRENS : «Le progrès à l'école».

P. BOVET : «Le système de Dalton», Educateur, 1924, etc.

2) A.M. SMITS-JENART : «Le système pédagogique de Winnetka», Larmartin, Bruxelles, 1934.

R. DOTRENS : «Le progrès à l'école» et «L'enseignement individualisé», p. 29-34.

Enfin, nous soulignons les noms de A. Sickinger (Mannheim), de Froebel, de Decroly, de Descoedres, de Freinet, de Bouchet; tous ont contribué par leurs travaux dans tous les degrés de l'enseignement à l'élaboration de l'école «sur mesure». Mais ce n'est pas mon intention de critiquer tous ces systèmes ni de faire ressortir ce qui me semble faux, ou irréalisable, ou les acquisitions pédagogiques de valeur de chaque système.

5. *Les idées de R. Dottrens* : D'après lui, les caractéristiques de ce procédé sont les suivantes :

En premier lieu, l'essai d'individualisation du travail, comme Dottrens l'expose dans son livre « *L'enseignement individualisé* », et comme nous avons eu l'occasion de le connaître de près en suivant les classes et les autres activités scolaires de l'école du Mail, c'est une expérience pédagogique réaliste; il s'agit d'un procédé d'enseignement et d'éducation, expérimenté dans une grande école publique, groupant des enfants de milieux sociaux variés, qui peut être introduit dans toutes les classes primaires, sans aucune difficulté, par tout instituteur consciencieux fournissant un effort professionnel normal.(1)

En second lieu, tandis que d'autres pédagogues pour protéger leur méthode y sont arrivés par une réforme de l'organisation scolaire, Dottrens pense que c'est plutôt par la réforme des méthodes qu'il faut rechercher l'application des conceptions nouvelles d'éducation que par l'organisation. Ainsi, il a cherché, depuis 25 années, un moyen qui «concilie l'ancien système, l'enseignement uniforme, avec le nouveau, l'enseignement individualisé, une méthode, si l'on veut employer le mot, qui permette à la fois les échanges d'idées, la communication des connaissances entre le maître et ses élèves d'une part, et de l'autre, un travail personnel à la mesure de chaque intelligence».(2) Il utilise donc le travail individualisé comme un adjuvant à l'enseignement collectif et au travail par équipes. Il ne supprime pas l'enseignement en collectivité ni les échanges d'idées entre maîtres et élèves

---

1) R. DOTTRENS : «L'enseignement individualisé», 3e éd., Delachaux et Niestlé, 1953, p. 17.

2) R. DOTTRENS : «L'individualisation du travail à l'école primaire», revue «Educateur», No 4, 1930.

(Dalton, Winnetka) parce qu'il croit qu'ils sont la base solide de toute éducation, le cadre nécessaire dans lequel l'enfant peut construire sa propre pensée et la développer.

En troisième lieu, il ne limite pas ce procédé au travail intellectuel, mais il tient aussi compte de l'individualisation de l'enfant du point de vue moral et social. Autrement dit, ce n'est pas seulement l'intérêt manifesté par les enfants pour le mode nouveau de travail, mais toute la réaction heureuse sur l'atmosphère de la classe et sur la discipline; c'est l'esprit de la «vie» scolaire qu'il y transforme, à côté de l'amélioration du rendement scolaire.

Mais nous reviendrons sur ce point-là, comme sur la pratique réalisée, et la technique de ce procédé. Ce qui nous intéresse ici c'est qu'à l'heure actuelle il me paraît évident que c'est seulement Dottrens qui a mis en pratique l'enseignement individualisé, le travail au moyen de fiches, dans un cadre plus ou moins naturel. La «fiche», en effet, constitue l'élément nouveau et essentiel de l'enseignement individualisé. Elle s'apparente à l'ancienne préparation de leçon, avec la seule différence qu'elle est rédigée pour l'élève au lieu de l'être pour le maître. Elle permet à l'élève d'acquérir seul les connaissances nouvelles, non par un simple effort de mémoire qui consisterait à «digérer» une copie d'un manuel scolaire, mais par une étude intelligente qui fera appel à ses différentes formes d'activités. Elle amène progressivement l'enfant à découvrir ce qu'on désire lui faire apprendre, à vaincre lui-même des difficultés soigneusement graduées, à faire naître en lui le goût et à lui donner la pratique de la recherche et du travail individuel. L'emploi des fiches nourrit l'esprit de curiosité, initie au travail personnel, favorise la concentration chez les élèves. En un mot, l'enfant par les fiches apprend à travailler seul dans la joie. Le maître éveille la curiosité de l'enfant, l'invite à se documenter, lui indique les sources où il peut puiser (lectures, journaux, etc.) et enfin il contrôle son travail et s'assure que l'enfant a compris ce qu'il a appris.

La mise sur pied d'un tel plan de travail individualisé pendant une vingtaine d'années me permet de parler d'une méthode Dottrens.



## II. LES FONDEMENTS SCIENTIFIQUES DE LA METHODE

### 1. Sa base psychologique

C'est avec l'américain Stanley Hall, fondateur en 1893 de l'Association nationale pour l'étude de l'enfant que commence l'étude scientifique de l'enfance. *Nemo pœdagogus nisi biologus*, proclame-t-il. Ensuite avec Baldwin et Dewey la psychologie de l'enfant a donné une mine précieuse de faits.

En France, l'initiateur de la psychologie infantile fut Alfred Binet. Il ouvrit en 1905 le premier laboratoire de pédagogie normale et dès 1902, il devint président de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, fondée en 1899 par Ferdinand Buisson. On cherche à étudier, chez chaque enfant, ses besoins, ses qualités, ses penchants, son hérédité, l'influence du milieu où il vit. On est là penché sur lui comme des veilleurs; on ne considère plus l'enfant comme une pâte molle qu'on façonne à sa volonté; on l'aide seulement dans le développement de sa personnalité.

Mais, c'est sans aucun doute, en Suisse, à Genève, autour de l'Institut J.J.Rousseau, que le mouvement psychologique a suscité les réalisations les plus cohérentes. Nous ne signalerons que quelques maîtres d'élite.

D'abord Edouard Claparède, dont la *Psychologie de l'enfant et la Pédagogie expérimentale* reste monumentale. «L'enfant est un être qui se développe, qui croît»: Voilà la vérité première. Il s'ensuit que «le développement psychologique ne s'accomplit pas tout seul, je veux dire qu'il n'est pas simplement le résultat des forces innées que le nouveau-né a reçues en héritage. Non, l'enfant se développe lui-même».(1) Il ajoute: «La nature fait bien ce qu'elle fait; elle est meilleure biologiste que tous les pédagogues du monde, et la façon dont elle s'y prend pour faire d'un enfant un adulte doit être leur unique guide».(2)

Toute la «Psychologie» de Claparède est une psychologie

1) E. CLAPAREDE: «Psychologie de l'enfant. . .», p. 430.

2) *ibid.*, p. 487.



différentielle. Lorsqu'il avait à expérimenter et à découvrir les problèmes psychologiques de l'enfant il tenait toujours compte de l'élan moteur et psychique différentiel des sujets, des «cas particuliers». C'est à l'occasion de ces cas particuliers de l'enfant qu'il a construit ses théories particulières et c'est cette aptitude qui l'a conduit à sa conception fonctionnelle. La psychologie fonctionnelle d'après Claparède, est une psychologie individualisée.

En effet, sa psychologie de l'enfant n'est pas une psychologie de l'enfance ou de l'enfant en général, mais une science destinée à étudier chaque enfant en particulier. Ses méthodes pour le diagnostic mental sont précisément d'ordre individuel. Ses «lois de conduite», son principe de «syncrétisme», sont les résultats de sa préoccupation sur les cas individuels, les goûts, les intérêts et les aptitudes différentielles des enfants. Sa conception fonctionnelle c'est, en termes psychologiques, la traduction du terme de l'école active. C'est pourquoi, il rêvait en pédagogie d'un enseignement «sur mesure». C'est pour cela qu'il a mis comme ressort de l'éducation l'intérêt profond de l'enfant, l'intérêt intrinsèque, l'effort, l'intérêt qui rend «attrayantes - fonctionnelles» l'instruction et l'éducation.

D'où, deux conditions préalables :

a) «La pédagogie doit reposer sur la connaissance de l'enfant, comme l'horticulture repose sur la connaissance des plantes». (1)

b) «Seule une méthode scientifique - éducation psychologique de l'instituteur - qui nous révélera, d'une part, quelle est la mentalité de l'enfant sur lequel on veut exercer une action, et d'autre part, quelle est la conséquence de cette action, seule une telle méthode sera capable de nous fournir des résultats sûrs et féconds». (2)

Le maître incontestable de cette science nouvelle est aujourd'hui le neuchâtelois Jean Piaget. Je souligne seulement ce que Ferrière écrit, à propos de sa «Naissance de l'intelligence chez l'enfant»: «Si ce livre était compris, 999 ouvrages sur mille de psychologie infantile parus jusqu'ici,

1) E. CLAPAREDE : «Psychologie de l'enfant». . . , Tome I, p. 71.

2) *ibid.* p. 98.

seraient à brûler. La connaissance de l'enfant est en marche. Rien ne saurait l'arrêter».(1)

C'est Piaget aussi qui affirme que l'étude de la psychologie de l'enfant sera une aide pour l'éducateur : «L'éducation nouvelle ne saurait être comprise dans ses procédés et ses applications que si l'on prend soin d'analyser en détails ses principes et d'en contrôler la valeur psychologique sur quatre points au moins : la signification de l'enfance, la structure de la pensée de l'enfant, les lois de développement et le mécanisme de la vie sociale infantine».(2)

En général, dès le début du XXe siècle la psychologie opère un tournant décisif, préparé de longue date, en essayant de répondre d'ailleurs aux problèmes pratiques de l'adaptation de l'individu à une société de plus en plus complexe. La psychologie devient une psychologie de l'individu. Une attitude nouvelle de la psychologie vient respecter et décrire l'enfant dans ses traits originaux. L'adulte doit sortir de lui-même pour considérer l'enfant; il ne lui applique plus ses catégories créées par l'introspection. D'où la déclaration des droits de l'enfant, l'orientation nouvelle à propos de tous les problèmes s'y rapportant. Depuis une cinquantaine d'années s'est ainsi développé un ensemble de techniques - méthodes psycho-techniques-ayant pour objet la connaissance des aptitudes : tests, techniques d'analyse statistique, etc.

## 2. *La répercussion pédagogique. L'école «sur mesure»*

Cette attitude de la psychologie individuelle correspond à une pédagogie différentielle. Elle se traduisait d'ailleurs par des pédagogies fort diverses suivant qu'on restait attaché à une certaine forme de sensualisme, ou qu'on mettait au premier plan le syncrétisme de la mentalité infantine. Mais tous les auteurs affirmaient l'originalité de l'enfance. Rousseau disait : «Il faut considérer l'homme dans l'homme et l'enfant dans l'enfant».

Les promoteurs de l'éducation nouvelle répètent après lui : «Il y

---

1) «Pour l'Ere Nouvelle», janvier 1937.

2) J. PIAGET : «Education et instruction». Encyclopédie française, Tome XV, Section A., Chap. I, 1939.

a dans la nature deux formes d'existences : celle de l'adulte et celle de l'enfant, assez différentes et même en antagonisme» (Montessori). «L'enfant n'est pas, considéré en soi, un être imparfait; c'est un être adapté aux circonstances qui lui sont propres : son activité mentale est appropriée à ses besoins et sa vie mentale constitue une unité» (Claparède).(1) «A chaque âge l'enfant vit d'une vie complète» (Dewey).

La psychologie de l'enfant a évidemment de nombreuses applications. Mais elle a aussi seule le droit d'ouvrir les voies à la pédagogie.

En effet, toutes les méthodes actives à l'heure actuelle acceptent qu'ils nous faut mieux connaître nos élèves, discerner leurs aptitudes et les développer au lieu de viser à l'uniforme médiocrité. Pour obtenir d'eux un effort fécond, il faut apprendre à connaître leurs intérêts, leurs possibilités, avec le désir de les exploiter; il faut leur laisser une liberté de travail qui permette à l'observateur de connaître les enfants et qui aide en même temps à obtenir cet effort si difficile, enfin, il faut créer une véritable collaboration entre le maître et les élèves.

Nous revenons un moment à Genève : «L'éducation par l'activité individuelle, l'école du travail personnel; l'activité spontanée, personnelle et productive, tel est l'idéal de l'école active. . . Partir de l'élan spirituel de l'enfant, de ses instincts et besoins fondamentaux, en tenant compte de son âge et de son type psychologique. . . tels sont le point de départ et le but de l'éducation nouvelle», dit Ferrière.(2)

«L'éducation nouvelle se caractérise par deux conditions : connaissance de l'enfant et renouvellement de l'esprit de l'éducation et de l'attitude des éducateurs. . . Le profit réel du travail scolaire est la formation de l'esprit lui-même, l'acquisition d'une méthode, l'élaboration d'une personnalité. . . Penser c'est chercher par soi-même. . . Eduquer, c'est aider à préparer la réalisation de la personne, c'est développer les personnes, faire des personnes libres et responsables, faire acquérir à l'enfant une méthode de

1) E. CLAPAREDE : «L'éducation fonctionnelle», p. 95.

2) A. FERRIÈRE : «L'école active», p. 11.

travail adaptée à son type d'intelligence...», développer chacun selon ses aptitudes...»; un enseignement vivant doit être un enseignement personnel...», dit Dottrens.(1)

D'où l'école doit faire appel à l'intérêt spontané de l'enfant: (Ecole i n t é r e s s a n t e); l'école doit stimuler le travail personnel de l'éc o l i e r: (Ecole a c t i v e); le travail scolaire doit être autant que possible individualisé: (Ecole « s u r m e s u r e »).

L'enseignement individualisé présente en effet des avantages pédagogiques par rapport à l'enseignement collectif classique :

1) L'enseignement individualisé suppose chez l'élève l'acceptation d'une tâche et l'engagement de la remplir, il lui laisse la liberté d'organiser son travail et de travailler à son allure propre, sans se soucier de ses camarades auxquels le système collectif l'asservirait. Chacun travaille pour soi, à son rythme et selon ses goûts. Ainsi, l'enseignement s'adapte aux possibilités individuelles de chaque enfant et il donne un rendement scolaire meilleur.

Imposer à tous les enfants d'une classe l'acquisition de la même quantité de connaissances et cela au même moment, dans le même temps et par les mêmes moyens, comme s'ils possédaient tous la même capacité intellectuelle et le même degré d'aptitude pour chaque matière du programme, comme s'ils avaient tous les mêmes moyens de compréhension, d'assimilation de mémoire, le même rythme dans l'activité intellectuelle, ce serait méconnaître complètement la «nature» de l'enfant, habiller les enfants d'une classe avec des vêtements d'une taille unique.

2) L'individualisation de l'enseignement correspond aussi au désir de donner dans l'enseignement une place, nécessaire et légitime, au travail intérieur de l'esprit, qui d'abord enrichi par les contacts extérieurs, a besoin, pour progresser, de se replier sur lui-même, de s'isoler momentanément de l'ambiance pour assimiler ses acquisitions, pour les classer et les ordonner, pour mesurer ses forces et transformer tous ces apports en vie spirituelle.

En effet, l'individualisation s'impose. L'attitude du «Pen-

---

1) R. DOTTRENS: «Education et Démocratie» et «L'enseignement individualisé».



seur» replié sur lui-même, n'est pas celle d'une foule; la méditation collective ne peut être que le fait d'adultes très entraînés.

Mme Montessori, pour la première fois, a démontré la réalité de cette aptitude de l'enfant à la concentration intérieure.

3) La possibilité de cette concentration, dont l'individualisation de l'enseignement est la condition, est nécessaire aussi pour permettre aux enfants une autre activité intellectuelle, trop négligée dans l'enseignement traditionnel, et à laquelle l'éducation nouvelle attache une grande importance : celle qui répond au besoin de s'extérioriser, de manifester au dehors ses pensées, ses désirs, ses projets, par des réalisations qui jaillissent de l'intimité même de l'être et expriment plus ou moins confusément sa personnalité profonde. Besoin dont la satisfaction est nécessaire, non seulement à l'enrichissement et au bonheur de l'enfant, mais aussi à son équilibre psychique.

4) L'individualisation de l'enseignement correspond encore au désir d'associer étroitement l'enfant à sa propre élévation, d'obtenir son bon vouloir pour tous les efforts qu'elle exige, et son ambition active et personnelle pour les buts auxquels elle tend, ce qui ne peut être réalisé que par l'abandon de l'attitude contraignante de l'éducateur et la possibilité laissée et offerte à chaque enfant d'agir, de penser, de travailler selon ses moyens et ses intérêts. Ce système permet, même aux élèves les plus médiocres de courir intégralement leur chance.

Il est précisément le système qui convient dans une école «sur mesure», comme l'a précisé Claparède dans une conférence faite en 1901 à la Société médicale de Genève : «Une école adaptée à la mentalité d'un chacun, une école qui soit aussi bien accommodée aux formes des esprits qu'un vêtement ou une chaussure le sont à celles du corps ou du pied».(1)

5) Elle transforme aussi l'atmosphère de la classe. Il est bien connu que la passivité et la monotonie de la vie scolaire peuvent avoir éteint ou bien affaibli la curiosité et l'ardeur à apprendre si vives chez l'enfant. Au contraire, dans l'enseignement individualisé les enfants ne comptent que sur eux-mêmes ; leur

---

1) E. CLAPAREDE : «L'école sur mesure», Delachaux et Niestlé, 1953, p. 121.



voisin lit un récit pendant qu'ils cherchent un problème et qu'à la table voisine on apprend l'histoire ou la géographie. Celui qui a fini, ne perdant pas de temps, peut demander un travail nouveau dans la branche de ses préférences ou se délasser par la lecture d'un ouvrage : ainsi sont cultivées les aptitudes particulières et récompensées l'activité et l'ardeur du travail à «la mesure» de chaque élève ; ainsi la classe se transforme en une corbeille dont les fleurs sont composées de toutes les diversités d'aptitudes des enfants.

6) La liberté laissée à l'enfant dans l'exécution de son travail selon son rythme nécessite évidemment un contrôle de la part du maître. Ce contrôle comporte : la correction proprement dite du travail de l'élève et l'interrogation orale. Ainsi, maître et élève se renseignent sur ce qui a été fait et ce qui reste à faire. La correction a pour but de relever les inexactitudes, de signaler les omissions, de faire préciser à l'enfant certaines notions et s'assurer que l'enfant a bien compris et possède un lot de connaissances suffisant. Selon les résultats le maître invite l'enfant à revoir ou même à refaire son travail, stimule le paresseux, encourage, guide, met sur la voie celui qui est peu doué, etc.

L'élève, lui aussi, a besoin, pour organiser son travail et régler sa vitesse, de savoir avec précision ce qu'il a fait et ce qui lui reste à faire. Au contraire, le discours du maître dans la correction collective pour les erreurs individuelles me paraît tout à fait inefficace.

En général, la méthode individualisée est une des principales directions de l'école active aujourd'hui. Malgré quelques outrances de polémiste, les idées de Claparède dominant dans l'esprit de l'école nouvelle. Les problèmes qui se posent à l'heure actuelle sont les mêmes que ceux que Claparède a développés il y a 25 ans dans son manifeste sur l'école «sur mesure» :

- a) L'existence de diversités individuelles ;
- b) La nécessité d'en tenir compte ;
- c) La façon de le faire ou l'école sur mesure.(1)

Pour réaliser ce que Claparède appelle «l'école sur mesure»

---

1) Voir le développement de ces trois points : E. CLAPAREDE : «L'école sur mesure», Delachaux et Niestlé, édition 1953, p. 52-79.

et Dottrens «l'éducation individualisée», diverses solutions ont été proposées :

a) Parmi elles, citons le groupement des élèves par classes homogènes ; c'est le procédé qui convient plutôt aux écoles à grands effectifs. Cette différenciation, cette sélection des élèves d'après leur développement mental, présente au moins quatre catégories d'élèves, à savoir : les élèves anormaux, les élèves faibles, les élèves normaux et les élèves bien doués ; d'où, quatre classes séparées : les classes spéciales, les classes faibles, les classes normales et les classes pour les surnormaux. Il s'agit d'un problème d'organisation scolaire.

b) Un autre système est celui de l'enseignement individualisé ; ici, chaque élève avance à sa propre vitesse, c'est-à-dire d'après ses aptitudes de compréhension et d'exécution. C'est une extension à toutes les branches de l'enseignement du principe qui se pratique depuis toujours pour certains enseignements (musique, diction, jeux éducatifs, etc.). Il s'agit moins d'un problème d'organisation que de méthode qui tend à l'individualisation de l'enseignement, à l'appel de la spontanéité ; c'est ce qu'on peut réaliser par l'école active, par les systèmes dont nous venons de parler (Mannheim, Dalton, Winnetka, etc.) et surtout par la méthode individualisée telle qu'elle est appliquée à l'école expérimentale du Mail dont nous allons parler.(1)

---

1) Pour les essais en matière d'organisation scolaire pour la différenciation des classes et l'individualisation de l'enseignement, voir :

a) R. DOTTRENS : «Le progrès à l'école», Delachaux et Niestlé, 1936.

b) F. BALMER : «Les classes dites faibles», Delachaux et Niestlé 1925.

c) E. DUVILLARD : «Les tendances actuelles de l'enseignement primaire», Delachaux, 1920.

d) P. BOVET : «Différenciation et Individualisation», Educateur, No 12,13, 1925.

e) E. CLAPAREDE : «L'école sur mesure», Delachaux et Niestlé, 1953.

### III. LA METHODE EN APPLICATION

#### L'ECOLE EXPERIMENTALE DU MAIL

#### *Un peu d'histoire*

Suisse ! Le pays de Pestalozzi, de Bovet, de Claparède, de Ferrière, de Dottrens, de Piaget !

Genève ! La ville internationale de l'éducation !

Avant d'aborder le sujet de ce chapitre, il convient de situer très brièvement la ville de Genève dans le climat éducatif du monde entier.

L'Institut J.J. Rousseau—Institut des Sciences de l'Éducation—fondé en 1912 par P. Bovet et E. Claparède et rattaché en 1929 à l'Université de Genève est toujours discuté. « Le projet d'un Institut de ce genre, écrivait Claparède, découle d'une double constatation : d'une part, la préparation psychologique et pédagogique des éducateurs n'est pas suffisante ; d'autre part, aucune mesure n'est prise pour assurer les progrès et le développement de la science de l'éducation. C'est à ces deux lacunes que notre Institut a pour but de contribuer à remédier».(1)

Son but était d'orienter les personnes se destinant aux carrières pédagogiques sur l'ensemble des disciplines touchant à l'éducation. Cette école n'avait sa pareille nulle part. Les services rendus par l'Institut à la réforme scolaire sont reconnus dans le monde entier.

Le 18 décembre 1925, le Conseil directeur de l'Institut décidait la création du Bureau International d'Éducation. Claparède d'une part, Bovet de l'autre, furent les principaux promoteurs de cette idée. «L'effort initial du B.I.E. se porta dans deux directions. D'une part, il s'agissait de prouver le mouvement en marchant, de montrer quels services pouvait rendre un centre d'information et de documentation... D'autre part, nous nous mîmes en relation avec les associations internationales d'éducation qui

---

1) Cité par R. DOTTRENS : «Éducation et Démocratie», p. 97 et P. BOVET : «Vingt ans de vie—l'Institut J.J. Rousseau», Delachaux et Niestlé, 1932, p. 43.

avaient désiré ou réclamé la constitution d'un bureau international d'éducation, nous avons l'espoir de nous faire reconnaître, adopter, si possible subventionner, par elles».(1)

Les relations du B.I.E. avec l'Institut étaient toujours étroites. Par ses initiatives diverses, conférences, congrès, expositions, publications, bibliothèque, etc., le B.I.E. constitue véritablement un centre international remarquable d'éducation.

En novembre 1913, nous avons d'ailleurs l'ouverture de la «Maison des petits». Cette petite école était adoptée par l'Etat de Genève en 1922 et incorporée au système des écoles publiques. Elle est la première école d'application. En dépassant les classes de Mlle Guibert (1920) et l'Ecole Internationale (1924), l'école des Charmilles, etc. nous nous arrêtons à l'Ecole du Mail dirigée de 1928 à 1951 par Robert Dottrens.(2) Depuis 1952, elle est dirigée par M. Béguin, inspecteur de l'enseignement primaire, mais n'est plus considérée comme école expérimentale. Elle était devenue «le principal centre des recherches pédagogiques à Genève», comme dit P. Bovet. C'est de cette école qu'il s'agit.

### *Caractères de l'école du Mail*

La maison des Petits et l'Ecole du Mail sont les deux écoles d'application du canton de Genève; la première pour les candidates de l'école enfantine et la deuxième pour les candidats de l'enseignement primaire. Elles ont été longtemps les seules écoles expérimentales dans l'enseignement public, en Suisse. Elles donnent aux candidats leur formation pratique au cours de stages successifs.

L'école du Mail a été en même temps une école expérimentale, la première école expérimentale officielle créée en Suisse. La tâche assignée au corps enseignant était double:

a) «Donner aux candidats à l'enseignement leur formation pratique;

1) P. BOVET : «Vingt ans de vie...», p. 174.

2) A. FERRIERE : «L'éducation nouvelle en Suisse», E.N.F., No 4, 1946.

S. ROLLER : «Les soixante ans de R. Dottrens», Educateur, No 15, 1953.

b) étudier, expérimenter et mettre au point des procédés nouveaux d'enseignement et d'éducation qui puissent être appliqués ensuite dans toutes les écoles du canton pour assurer le progrès pédagogique et un meilleur rendement du travail scolaire». (1)

Autrement dit, d'une part, c'est là que les futurs instituteurs reçoivent, dans un esprit scientifique, leur formation pratique au cours de leur troisième année. Il ne s'agit pas comme dans les écoles d'application annexées aux écoles normales, de faire acquérir aux candidats une didactique formelle, mais de leur donner une méthode d'observation, d'expérimentation, de recherche scientifique, comme il arrive avec les instituteurs de l'école expérimentale. D'autre part, l'école du Mail avait pour but la réforme de l'instruction par une adaptation des programmes et des méthodes d'enseignement à la nature et aux conditions de vie des enfants et la réforme de l'éducation pour former des personnalités meilleures. C'est le but de toute école expérimentale. (2)

L'école du Mail est une école publique de quartier, groupant 500 élèves dans une vingtaine de classes. Il existe des classes ordinaires (avec un effectif de 25-35 élèves par classe), des classes de développement (18-25 élèves) et une classe spéciale (15-17 élèves). Le personnel a été spécialement choisi par appel. Les élèves proviennent de milieux variés : ouvriers, employés, commerçants. Leur niveau intellectuel est à peu près égal à celui des autres écoles publiques de Genève.

Un bâtiment scolaire tout à fait satisfaisant, avec un préau demi-couvert devant et le terrain réservé à quelques jeux. Une salle de gymnastique, une installation de W.C. et de cuvettes suffisantes (4 cuvettes pour 3 classes). L'école n'a pas de jardin scolaire.

Pour toutes les années, mobilier individuel : table et chaise ; le tout selon des modèles expérimentés : chaises de trois hauteurs différentes, tables à hauteur variable, casiers à livres fermés, etc.

---

1) R. DOTTRENS : «L'enseignement individualisé», p. 12.

2) R. DOTTRENS : «Les études pédagogiques à Genève», Payot, 1933 ; «La pédagogie expérimentale et les instituteurs», Conférence à l'Université de Lyon, «Ecole libératrice», No 18, 19, 20, 21-1949 ; «Qu'est-ce qu'une école expérimentale», Educateur, No 16, 1928.



«Lorsque Dottrens a fait son enquête sur le mobilier scolaire des écoles de Genève, il a abouti à recommander plusieurs types de tables et de sièges selon la conformation des enfants».(1)

Voici l'application de la pédagogie différentielle sous un autre aspect. Tableaux noirs ou verdâtres à hauteur des élèves courant sur deux faces dans quelques classes, pour permettre le travail individuel, suppression de l'estrade et de la chaire, un lavabo à eau courante dans chaque classe, casiers individuels et armoires pour ranger les livres et le matériel d'enseignement, les fournitures scolaires, la bibliothèque de classe, une table pour l'imprimerie (1ère année), un éclairage électrique complet dans toutes les classes, bureau du corps enseignant, bibliothèque, etc.

Toutes ces améliorations sont nécessaires à l'introduction des méthodes actives.

C'est dans ce milieu de l'école qu'ont été successivement expérimentées toutes les méthodes actives (Decroly, travail par groupes, Dalton, Winnetka), c'est dans le même milieu que l'école du Mail a institué un dialogue fécond entre les recherches psychologiques et la pratique de l'éducation et a créé petit à petit une méthode de travail réaliste, scientifique et réalisable.

## ORGANISATION DU TRAVAIL

### 1. *Le problème du Plan d'études*

Dès le début des recherches à l'école du Mail, les efforts se sont dirigés vers l'organisation du travail, à la lumière de la pédagogie expérimentale, afin d'améliorer les conditions de travail des élèves et des maîtres et d'assurer un meilleur rendement scolaire. Autrement dit, on a essayé de mettre en pratique dans le domaine de l'éducation les deux exigences fondamentales de toute activité contemporaine :

1) L'organisation rationnelle du travail en rapport avec la recherche et l'invention qui conditionnent le progrès technique (par l'expérimentation pédagogique) ; et

2) le contrôle et la mesure du rendement.

---

1) M. DEBESSE : «Pédagogie curative et pédagogie expérimentale», Cahiers de Péd. expérimentale et de Psychologie de l'enfant», No 11. 1954, p. 9.

En d'autres termes, on a mis en pratique ce que Claparède disait à propos du Taylorisme : «Les raisons que Taylor fait valoir en faveur d'une organisation scientifique des techniques industrielles sont les mêmes que celles que l'on peut invoquer en faveur de l'organisation scientifique des techniques pédagogiques.(1) On a abordé les mêmes questions que Washburne s'est posées afin de réorganiser les écoles dont il prenait la direction : que doit apprendre l'élève, que peut-il apprendre, quand et comment doit-il apprendre, mais d'une manière différente. On a cherché à améliorer les programmes et les méthodes de l'école par l'expérimentation pédagogique telle que la conçoit la pédagogie expérimentale.

Il ne s'agit pas évidemment d'exposer ici en détail le point de vue scientifique, l'aspect théorique. Notre intention est de constater comment une école officielle a procédé pour améliorer les moyens de l'enseignement des deux points de vue dont nous avons parlé tout à l'heure.

On a introduit tout d'abord un mobilier scolaire qui a transformé l'atmosphère de la classe d'une part et qui était adaptable aux différences de la croissance des élèves. D'autre part, on a constitué des bibliothèques de classe et des fichiers de nature diverse et c'est ainsi qu'on a limité l'usage des manuels scolaires et donné au maître des moyens permettant l'emploi de techniques meilleures et une documentation intéressante et abondante à l'enfant. D'ailleurs, les «livres de vie» de la première année avec les histoires personnelles ou collectives des enfants qui impriment et relient eux-mêmes pour apprendre à lire par la méthode globale sont un excellent instrument de travail. Il sera question plus loin de l'expérience qu'on a faite, pour établir un manuel pour le degré inférieur.

Parmi ces réalisations de l'école, on ne peut passer sous silence le problème du *plan d'études*. On constate ici une répercussion indirecte du travail de l'école à la réforme du plan, à la réduction des matières, etc. On a envisagé cette contribution, à

---

1) E. CLAPAREDE : «Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale», p. 89.

la fois par les enquêtes du laboratoire et du corps enseignant et par l'évolution des méthodes d'enseignement.

En effet, le plan d'études des écoles primaires adopté à Genève depuis 1923 prévoit la distinction entre le programme de développement et le programme minimum. Mais les expériences faites par des méthodes renouvelées et des essais expérimentalement vérifiés, ont permis de faire une réduction sensible des matières enseignées au nouveau plan d'études de 1942 et des modifications intéressantes au plan provisoire de 1951. En d'autres termes, l'élaboration du plan d'études tient compte plus ou moins des expériences et constatations du corps enseignant à chaque réédition.

Indépendamment de notre conception pour l'élaboration des plans d'études, il me paraît que l'amélioration la plus judicieuse des programmes résulte d'une expérimentation préalable dans des conditions qui garantissent au fur et à mesure le travail scientifique. C'est ainsi seulement que le plan d'études peut tenir compte des capacités mentales des élèves auxquels il est destiné aux différents âges et du temps dont le maître dispose pour les matières du plan à enseigner.(1) C'est pour cela que le problème des plans d'études est tout à fait lié à celui de la méthodologie. C'est pourquoi, la question du plan d'études doit être envisagée avant tout par la voie de recherche sur l'âge où une notion peut être assimilée par l'enfant, sur la durée du temps de travail, etc., avant d'y fixer ce que les enfants doivent savoir à chaque âge.(2)

Ce sont les enquêtes systématiquement conduites des instituteurs de cette école qui ont permis à l'administration de reconsidérer petit à petit le problème du plan d'études. De ces résultats on a tiré un plan d'études allégé pour les trois premiè-

1) R. DOTTRENS : «La pédagogie expérimentale et les instituteurs», «Ecole libératrice», No 18-21, 1949. Il s'agit d'une enquête très intéressante.

2) Sur le problème des «plans d'études» voir :

R. DOTTRENS : «La pédagogie expérimentale et les plans d'études», Annuaire de l'instruction publique en Suisse, 1943 (Etude excellente).

R. DOTTRENS : «Education et Démocratie», p. 105-117.

«Plan d'études» de l'enseignement primaire, Genève, 1951, etc.

res années d'école, adaptable plus ou moins à la mesure de l'enfant. Cet essai est un exemple à imiter.

## 2. *Le problème méthodologique*

Une fois ce travail achevé, il restait à chercher comment ce programme serait présenté aux enfants. En d'autres termes, qu'a-t-on fait dans le domaine méthodologique, pour trouver de meilleurs moyens d'enseigner.

On a suivi ici la même voie, la voie de l'expérimentation didactique. On a mis progressivement à l'épreuve dans quelques classes des techniques nouvelles d'enseignement; ce n'est pas du jour au lendemain que tous les procédés nouveaux ont été mis au point; il a fallu chercher, contrôler, expérimenter. D'ailleurs les instituteurs n'étaient pas encore familiarisés avec tous les nouveaux modes de travail.

«Le travail expérimental, dit Dottrens, ne peut s'opérer que dans des conditions parfaitement établies et délimitées et sous un contrôle constant. Il importe que les règles suivantes soient strictement suivies :

1. Ne pas nuire et, par conséquent, ne pas se tromper ;
2. Conduire scientifiquement l'expérience et en contrôler jour après jour les résultats ;
3. Limiter l'étendue des essais ;
4. Rester dans le domaine du possible et du réalisable ; il est inutile, en effet, de mettre au point des méthodes et des procédés dont l'emploi généralisé ne saurait être envisagé dans l'enseignement public».(1)

Quatre exemples d'expériences méthodologiques réalisées dans cette école permettront de montrer comment un effort d'expérimentation pédagogique de rénovation peut être conduit dans une école officielle sans risque pour les élèves et peut influencer ensuite toutes les autres écoles.

Il s'agit d'une technique nouvelle du premier enseignement

---

1) R. DOTTRENS : «La pédagogie expérimentale et les instituteurs», Conférence, 1949.

de la langue française, de la méthode globale pour l'enseignement de la lecture, de l'enseignement de l'écriture et de la méthode individualisée.

1) La langue maternelle: Les essais réalisés sur ce point à l'école du Mail portent sur l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et de l'orthographe. Le principe a tendu à faire passer dans l'enseignement du français a été qu'il faut d'abord apprendre à l'enfant à parler et à s'exprimer. La nécessité première, en effet, est d'assurer à l'enfant un vocabulaire étendu suivant ses possibilités, un vocabulaire minimum qu'il doit avoir acquis aux différents âges. Le fruit de cette recherche expérimentale a conduit à l'élaboration d'un «vocabulaire de base» contenant 3000 mots.(1)

En même temps on a envisagé d'une autre manière le souci de l'orthographe et on a mis au point un programme gradué d'orthographe d'usage basé sur le vocabulaire ci-dessus et un programme d'enseignement de la conjugaison, expérimentalement établi. Avec la collaboration des instituteurs de cette école on a constaté que l'orthographe de plus de 40% des mots étudiés en 2e et en 3e n'étaient pas retenus par les élèves. Donc incapacité des élèves à surmonter les difficultés grammaticales enseignées selon le plan d'études.(2)

De ces observations et de ces résultats, toujours par voie de recherches expérimentales, on a établi un «manuel» de langue pour les degrés inférieurs, dont les caractéristiques sont les suivantes:(3)

a) Il est issu des efforts continus des institutrices de l'école du Mail.(4) Les thèmes sont empruntés «au cours des saisons, à

1) R. DOTRENS : D. MASSARENTI : «Vocabulaire fondamental du français», Cahiers de Péd. expérimentale, No 4, 1946.

2) R. DOTRENS : «La pédagogie expérimentale et l'enseignement de la langue maternelle», Cahier No 1, 1946.

S. ROLLER : «La conjugaison française», Thèse de doctorat, Delachaux et Niestlé, 1955, et :

«Les enseignements d'une dictée», Cahier No 5, 1947.

3) A. ATZENWILER, R. DOTRENS, L. LUDWIG, E. RAST : «Première moisson», 1er et 2e livres, Genève, 1944.

4) Collaboratrices : Mesdames Chavaz, Clavel, Godel, Malet, Margairaz, Muller, Roller, Rossire, institutrices de l'école du Mail.



l'aspect de la nature, à la vie de la famille, aux besoins de l'enfant». Il s'agit de «centres d'intérêt» desquels on tire aussi les faits de langue.

b) Les exercices de langue de ce livre sont plutôt des exercices oraux. La langue parlée doit avoir la plus grande place. Un grand effort est porté sur le vocabulaire. On a repoussé ainsi à plus tard l'étude de notions de grammaire et on a donné à la langue écrite et à l'acquisition de l'orthographe leur juste place.

c) La caractéristique la plus démonstrative de la valeur de ce livre c'est qu'il a été expérimenté, pendant cinq années, dans les classes expérimentales de l'école du Mail, avant d'être publié. Ainsi, à côté des institutrices, ce sont les élèves les plus éminents collaborateurs avec leurs réactions qui ont contribué à établir ce livre.

d) Enfin, ce livre est un manuel «ouvert». On peut le compléter par des feuilles mobiles.

Il s'agit, en effet, d'une réalisation tout à fait prototype.

2) La méthode globale: L'école du Mail n'a pas inventé la méthode globale pour l'enseignement de la lecture. Mais elle la renouvelée, elle l'a adaptée aux conditions de travail et au milieu de cette école. Grâce à Mlle Em. Margairaz, institutrice éminente, cette méthode a été développée du point de vue pratique au plus haut perfectionnement. Depuis 1922, Mlle Margairaz a commencé ses expériences de lecture globale. En 1928, elle expose une seconde expérience entreprise en 1925 avec une classe de 35 enfants de 6 à 7 ans.<sup>(1)</sup> Il s'agit d'une classe fort peu homogène; elle a réparti ses élèves en trois groupes mais elle s'est occupée individuellement de ceux qui avaient besoin d'exercices plus fréquents pour avancer l'assimilation de la lecture. En 1928-29 une troisième expérience a été entreprise de nouveau dans un quartier populaire avec une classe de 24 élèves. C'est à cette époque que l'école du Mail devient expérimentale.

Plus de vingt années de travail expérimental de la lecture globale dans cette école et peu à peu dans d'autres écoles de Genève ont apporté des résultats excellents. Le livre de Dottrens

---

1) EM. MARGAIRAZ: «L'enseignement de la lecture et la méthode globale», *Educateur*, No 22, 1928.

et Margairaz(1) est le fruit d'une vaste expérimentation et un témoignage suffisant de la valeur de cette méthode.

Je crois personnellement en cette méthode.(2) Je l'ai expérimentée moi-même dans des conditions difficiles. La méthode globale c'est la méthode naturelle pour l'enseignement de la lecture. Mais il ne s'agit pas d'entrer maintenant dans les détails de la technique ni de faire ressortir les avantages de cette méthode. Je me borne seulement à souligner que la matière sur laquelle porte l'enseignement de la lecture dans cette école est intégralement adaptée aux expériences de la vie des enfants et à leurs observations ; en partant des mots (prénoms des élèves, objets de la classe, noms de jours de la semaine, etc.), en donnant une grande place aux jeux de lecture, en individualisant l'enseignement, en faisant attention à ce qu'est la lecture—image visuelle essentiellement—elle constitue une méthode vraiment fonctionnelle, elle développe le désir de l'enfant d'apprendre à lire, de savoir et de s'exprimer au plus haut degré. La méthode globale telle qu'elle est appliquée dans cette classe, est plus dans l'esprit de Decroly que dans d'autres écoles, même dans le pays d'origine de son créateur.

Voici quelques textes de cette classe empruntés à «Mon joli livre de lecture» de la dernière année de la carrière de Mlle Margairaz (1953-54).

Arlette est malade ;  
Raphaël et Dominique ont  
fait pour elle un coucou ;  
c'est une pendule.  
Nous l'avons portée à la  
maman d'Arlette.

Mon papa a creusé un marron ;  
il a fait un trou au fond.  
J'ai découpé une voile en papier ;  
je l'ai collée contre une allumette.  
C'est un petit bateau à voile.

Claudy

---

1) R. DOTRENS -EM. MARGAIRAZ : «L'apprentissage de la lecture par la méthode globale», Delachaux et Niestlé, 4e éd., 1951.

2) E. XIROTIRIS : «La lecture par la méthode globale», Athènes, 1940, p. 220.

Arrêtons-nous encore un moment dans cette classe. Ce n'est pas seulement la méthode globale qu'on y constate. Immédiatement on est pris, en entrant, par une atmosphère d'intimité et d'activité. Partout sur les murs, des dessins et des aquarelles ; sur les étagères, des modelages en plasticine, en argile peinte, des réalisations en bois, etc. Une série imprimée de feuillets de calcul, fiches de calcul, cahiers de calcul, fiches pour la lecture et le dessin, pour le vocabulaire, comme par exemple :

Chalande porte un sac plein de jouets ;  
C'est bientôt Noël.

Pendant la leçon Hermann dit tout à coup : Maîtresse, il y a un ramoneur sur le toit.

Saurais-tu dessiner ce modèle ?

Ecris le prénom de tous les garçons de la classe ;

Dessine 2 pommes sur une assiette ;

Le petit de la vache est un ... etc.

Enfin, une collection de photos d'animaux domestiques, d'oiseaux, d'insectes, d'animaux sauvages, de légumes, de fruits, de fleurs, de meubles, de jeux et jouets, etc. permet aux enfants d'avoir une documentation abondante dans tout ce qui les intéresse.

Tout est en ordre, tout est vivant. Les enfants aiment l'école parce qu'ils peuvent agir librement, et ils prennent énormément d'intérêt pour tout ce qui s'y fait. Les parents sont entièrement satisfaits. Les enfants gardent en eux un vif souvenir de leur premier éveil intellectuel. Je trouve que c'est une grande chance pour mon fils d'avoir fréquenté cette classe !

3) La question de l'écriture : Le problème de l'écriture elle-même et de l'enseignement de l'écriture a engendré les critiques les plus incompréhensibles contre l'expérimentation entreprise à l'école du Mail. Il ne s'agit pas ici de critiquer cette expérience. Je renvoie les lecteurs à plusieurs livres traitant

cette question.(1) Je me borne seulement à dire quelques mots sur la réforme de l'enseignement de l'écriture, telle qu'on la constate dans cette école. Elle est liée évidemment à toutes les autres expériences, faites à la lumière de la pédagogie expérimentale et de l'éducation fonctionnelle.

Voici comment Dottrens justifie la réforme de l'enseignement de l'écriture entreprise depuis l'ouverture de l'école expérimentale du Mail :

1) «Elle résulte, en premier lieu, de l'application à l'enseignement de l'écriture des principes généraux de la pédagogie fonctionnelle qui demandent :

a) un enseignement adapté aux aptitudes mentales et aux moyens physiques des enfants;

b) un enseignement qui se fonde sur l'activité de l'élève et qui soit individualisé dans la mesure du possible;

c) un enseignement progressif dans ses difficultés pour permettre à chacun d'acquérir l'écriture personnelle la meilleure qu'il est capable de tracer. ...

2) Les tendances esthétiques ont grandement influencé les arts graphiques dont l'évolution commande celle de l'écriture.

3) L'industrie, en lançant sur le marché des plumes de conception et de formes nouvelles : plumes mousses et plumes biseautées, a permis le retour à la technique primitive de l'écriture : écriture de traction et le rejet de l'écriture par pression...»(2)

Ces principes donnent le but de l'enseignement de l'écriture pour faire obtenir aux enfants les quatre qualités de leur écriture:

1) B.I.E. : «L'enseignement de l'écriture», Genève, 1948.

R. DOTTRENS : «L'enseignement de l'écriture - Nouvelles méthodes», Delachaux et Niestlé, 1931; et

«Cette écriture script», éd. du Journal de Carouge, Genève, 1951.

R. DOTTRENS - E. KUHN : «De l'écriture script à l'écriture liée», 2e éd., Delachaux et Niestlé, 1952.

T. SIMON : «Pédagogie expérimentale», Colin, Paris, 1930.

M. POIGNON : «L'écriture script», 7e éd., C.E.M.E.N. et Bourrelier, Paris, 1953.

A. LECERF - G. MIALARET : «L'écriture et la connaissance des enfants», Bourrelier, Paris, 1952.

H. CALLEVAERT : «L'écriture rationnelle», Office de Publicité, Bruxelles, 1942, etc.

2) R. DOTTRENS : «De l'écriture script à l'écriture liée», p. 3-4 .

lisibilité, beauté, facilité ou rapidité et originalité. D'où deux problèmes qui surgissent :

a) Quelle forme d'écriture convient à l'enfant qui commence à écrire?

b) Quelle forme d'écriture doit-on enseigner (liée, script, etc.) pour obtenir les qualités ci-dessus?

Les deux questions sont évidemment relatives :

Il est bien connu que le petit enfant s'intéresse plus au simple qu'au compliqué; l'écriture script a les caractéristiques de simplicité et de lisibilité; l'accusation d'ailleurs de lenteur portée contre cette écriture est en faveur de celle-ci; la rapidité, en effet, s'obtient aux dépens de la lisibilité. L'enfant s'intéresse à la beauté, il a le goût du bon; l'écriture script est plus agréable à l'oeil que l'écriture liée. L'enfant s'intéresse à la facilité; l'écriture script s'écrit plus facilement, elle est un dessin, elle est nette et harmonieuse. L'enfant voit les choses globalement; l'écriture script, liée à l'enseignement de la lecture et aux autres techniques et connaissances, correspond à cette forme d'enseignement. L'expérience prouve que chaque enfant même au début de l'apprentissage du mécanisme, ne se comporte pas comme son voisin, ne supporte pas une écriture «standard», il a une originalité dans toutes ses manifestations; l'écriture script cherche à développer l'originalité de chaque écriture, ne supprime pas la personnalité. Le petit enfant, enfin, dispose d'un certain nombre de possibilités musculaires, différentes de celles d'un être formé et il a besoin d'un matériel particulier pour écrire; l'écriture script, avec ses instruments, ne lui cause pas la fatigue musculaire de la cursive.

Que doit faire alors l'école à propos de l'écriture?

L'action du bon éducateur, me paraît devoir se présenter sous les deux aspects suivants :

a) Donner à l'enfant l'écriture naturelle la plus lisible, la plus belle;

b) favoriser l'originalité graphique de chaque élève, chercher à développer une écriture évoluée, éloignée de l'uniformité calligraphique, des formes stéréotypées et monotones, tout en combattant les déformations exagérées et vicieuses qui traduisent une mauvaise orientation de la personnalité.



«L'enfant, dit Dottrens, doit donner une écriture lisible et courante (principe social). Cette écriture doit être une écriture personnelle progressive (principes psychologique et biogénétique), obtenue avec le minimum de dépense d'énergie (principe d'économie) et le maximum d'activité personnelle de la part de l'enfant (principe de l'école active). Cet enseignement doit être gradué et ne doit pas se séparer de l'éducation artistique dont il est à l'école primaire un des meilleurs adjuvants».(1)

Ce sont ces principes que depuis 1928 on a essayé d'appliquer à l'école du Mail et qui ont provoqué tant de critiques ! Le résultat est que depuis 1937, une fois la période d'essai achevée, les principes qu'on a établis ont été étendus officiellement à l'ensemble des écoles du canton de Genève, comme ils l'ont été en France (Arrêté ministériel du 17 octobre 1945), en Belgique et dans d'autres pays.

4) *L'enseignement individualisé* : Nous avons déjà parlé de cette méthode d'enseignement. Ce qui nous intéresse ici c'est son organisation pratique à l'école du Mail.

Il est bien connu que la nouveauté la plus démonstrative du travail scolaire de cette école est l'introduction d'une technique simple pour individualiser le travail. Il ne s'agit pas d'une technique américaine d'enseignement individualisé ni d'un enseignement qui bouleverse l'organisation traditionnelle de celui-ci. L'enseignement dans cette école, reste mi-collectif, mi-individualisé. Il y a une union harmonieuse entre le travail individuel et le travail collectif.

Autrement dit, la mise sur pied de ce plan de travail individualisé n'entraîne pas un profond bouleversement de l'école à enseignement collectif. On a mis au point une technique qui, d'une part, tire parti des techniques d'enseignement individualisé telles qu'elles sont pratiquées à Dalton et à Winnetka et d'autre part, on a tenu compte de l'action positive de l'instituteur pour améliorer, corriger, etc. D'ailleurs, Dottrens, inspirateur de cette technique, a plusieurs oppositions avec les autres méthodes

---

1) R. DOTTRENS : «L'enseignement de l'écriture», p. 50.

individualisées.(1) Par des améliorations continuelles on a essayé d'introduire un esprit nouveau dans l'enseignement qui constitue le passage progressif de l'enseignement collectif à l'école «sur mesure» et en même temps un véritable progrès pédagogique qui permettra ensuite de réaliser de nouveaux progrès, d'aller plus loin et d'être appliqué dans d'autres écoles.

En quoi consiste son organisation pratique ? Le maître donne une leçon, il fait l'élaboration et la correction des travaux des élèves et il s'assure que quelques-uns n'ont pas saisi la notion nouvelle; d'autres élèves ont bien compris la leçon. Le maître alors introduit les fiches individuelles qui permettent aux meilleurs élèves de profiter de leur intelligence et d'avancer selon leur capacité et aux faibles de surmonter les difficultés rencontrées. Ainsi les exercices des «fiches» supposent un dépouillement systématique des travaux des élèves de façon à ce que les exercices donnés soient gradués. La rédaction et la classification des fiches s'opèrent par le maître de différentes façons.(2)

Quant à l'emploi des fiches, il ne se limite pas à ce seul mode.

De toute façon l'utilisation comprend trois actes : le choix des fiches, le travail au moyen de ces fiches, le contrôle de ce travail. Autrement dit, l'instituteur après la leçon remet à chaque élève la fiche qui lui convient le mieux, en lui donnant des explications et des conseils pour le travail. Peu à peu les enfants cherchent eux-mêmes les fiches au tableau suspendu dans la classe, (au moment du travail libre) comme aussi pour résoudre les difficultés au cours du travail sur une fiche précise. Ainsi l'enfant s'habitue au travail sans l'aide du maître.(3) D'ailleurs, le contrôle du travail de chaque enfant s'opère individuellement par le maître en discutant avec l'enfant pour savoir comment il a procédé pour répondre au problème donné, etc. Néanmoins pour certaines fiches on utilise le système d'auto-correction. Enfin

---

1) R. DOTRENS : «L'enseignement individualisé», p. 28-34.

2) R. DOTRENS : «L'enseignement individualisé», p. 41-42, avec un modèle de classification de l'institutrice El. Margairaz.

3) M. BEGUIN : «Le travail individualisé à l'école», Cahier N° 7, Delachaux et Niestlé, 1952.

les enfants tiennent un cahier spécial «de fiches» où on fait tous les exercices de fiches et un cahier «d'exemples» où on recopie des exemples contrôlés et révisés.

Quatre groupes de fiches sont spécialement utilisés à l'école du Mail :

1) Fiches de récupération : Ce sont les fiches pour les élèves les plus faibles et elles ont pour but de combler les lacunes, pour consolider des connaissances par répétitions plus fréquentes. Dans une dictée, p.e. les fautes seront groupées par catégories dans des colonnes en face des noms d'élèves et on verra où il faudra réagir pour chacun, au moyen des fiches.

2) Fiches de développement : elles s'adressent plutôt aux bons élèves qui ont déjà assimilé le programme minimum. Il s'agit de questions et problèmes gradués tirés de la matière d'enseignement, questions d'intelligence, d'information générale et qui ont pour but de donner plus de connaissances et de compléter leur culture selon leurs possibilités.

3) Fiches d'exercices : ce sont des exercices gradués, de difficulté croissante; on les utilise spécialement pour l'enseignement du français et de l'arithmétique, mais aussi pour toutes les sortes de connaissances. Ainsi on a des fiches de vocabulaire, de conjugaison, de grammaire, d'orthographe, de composition (images à observer, phrases à compléter, recherche du terme propre, etc.), de lecture même pour la 1ère année, de lecture silencieuse, des fiches d'arithmétique pour tous les degrés, d'observation du milieu, de faits géographiques, des fiches pour les exercices d'écriture, etc.

Beaucoup de ces fiches sont illustrées.

4) Fiches d'auto-instruction : ce sont des séries de fiches si bien graduées, que toutes les difficultés semblent prévues, de sorte que l'élève, en les utilisant, acquiert, lentement mais sûrement, la matière que le maître aurait pu exposer. Celui-ci d'ailleurs la reprendra, rapidement, pour s'assurer que tout est compris. On a utilisé ces fiches spécialement pour l'arithmétique.(1)

Il est bien entendu qu'une série de fiches, tout en étant com-

---

1) Voir les fiches d'arithmétique de M. Béguin, pour l'enseignement des «fractions»; éd. de l'«Educateur» de Lausanne, et E.N.F., Paris.

plète, n'est pourtant pas définitive : on remplace toujours certaines d'entre elles par d'autres mieux adaptées aux circonstances et plus actualisées. En effet, quand on visite les différentes classes de l'école du Mail, on constate la particularité des fichiers, de la classification, du remplacement, etc., selon l'invention du titulaire de la classe.

A titre d'exemple on trouvera des modèles de fiches de tous les groupes dans le livre de Dottrens : «L'enseignement individualisé».

### 3. *Le problème du contrôle du rendement scolaire*

Une des préoccupations de ceux qui ont été chargés de diriger cette école était la suivante :

«Expérimenter et mettre au point un nouveau mode de notation du travail des élèves et du classement de ces derniers, en remplaçant les notes chiffrées quantitatives et fractionnables par des appréciations qualitatives et en substituant aux rangs le classement par groupes. Ce système est également appliqué depuis quelques années dans toutes les écoles du canton de Genève».(1)

En effet, une conséquence indispensable est le changement de l'administration d'une école dont l'esprit est celui d'une école «sur mesure». C'est pour cela qu'une fois qu'on a mis sur pied des expériences pour améliorer les moyens d'action sur les enfants, on a envisagé la question d'évaluer la valeur de ces moyens, l'efficacité de ces méthodes et surtout l'appréciation des résultats obtenus par les élèves, le contrôle de l'action éducative, la mesure du rendement scolaire, par un moyen plus démonstratif, plus réel. Il est bien connu qu'on utilise même aujourd'hui l'échelle numérique, le nombre, pour mesurer l'intelligence, les aptitudes particulières, le comportement même des enfants. Mais le nombre est une notion relative. Nous disons 2 par rapport à 1 ou à 3. Dans une école «sur mesure» en particulier, le nombre n'a pas de valeur. Chaque enfant se compare avec lui-même et non avec ses cama-

---

1) R. DOTTRENS : «L'enseignement individualisé», p. 15.



rades. La notation numérique ne donne qu'une appréciation aux travaux d'autres élèves. Ainsi, il fallait chercher un autre moyen pour apprécier la valeur du rendement scolaire. Depuis plus d'une vingtaine d'années l'école du Mail a remplacé l'échelle numérique par une échelle de valeur : très bien, bien, assez bien, suffisant, insuffisant, mauvais, nul.

Les examens constituent l'autre instrument traditionnel de mesure du rendement. Les critiques contre les examens portent aujourd'hui sur leur nature, leur contenu, leurs résultats. «Les conséquences pédagogiques de ce fatal système, dit J. Piobetta, sont très graves. Ce n'est pas seulement la valeur des examens qui est faussée, c'est aussi la formation de l'âme de l'enfant et le développement harmonieux de son intelligence qui sont compromis. Car, l'éducation doit avoir pour objet et pour but non d'apprendre à l'enfant tout ce qu'il peut savoir, mais de lui enseigner à apprendre ce qu'il aura besoin de savoir».(1)

A l'école du Mail on a supprimé les examens et on a tenu compte du travail fourni par chaque élève au long de l'année. Il s'agit également d'une des conséquences de l'esprit nouveau de cette école, des modifications méthodiques et de l'attitude nouvelle des maîtres vis-à-vis des enfants.

Par l'utilisation des tests d' i n s t r u c t i o n on a remplacé le moyen traditionnel de mesure du rendement; il s'agit d'un des outils les plus sûrs pour mesurer les progrès des élèves et leur degré de savoir. «Mesurer le rendement du travail scolaire au moyen de notes et d'examens, c'est agir comme le pharmacien voulant peser de petites doses de produits chimiques sur une balance de gare !»(2)

A remarquer que ce système est aussi en usage pour les épreuves de sélection qui ont lieu chaque année dans les écoles de Genève dans les classes de raccordement avec l'enseignement secondaire.(3)

---

1) J. PIOBETTA : «Examens et concours», P.U.P., Paris, 1943, p. 89.

2) R. DOTTRENS : «La pédagogie expérimentale et les instituteurs», Conférence, 1949.

3) R. DOTTRENS : «Education et Démocratie», p. 160.



## IV. AUTRES ACTIVITES EDUCATIVES DE L'ECOLE

1. *La vie scolaire*

Nous avons déjà dit que le travail individualisé répond aussi aux besoins affectifs, moraux et sociaux de l'enfant. C'est pour cela que l'individualisation du travail n'exclut pas la collaboration et le développement de la solidarité. Qui dit solidarité dit d'abord le respect absolu des personnes, car en dehors de ce respect il ne peut y avoir qu'oppression, qu'état de guerre, dit J. Payot.<sup>(1)</sup>

La solidarité, en effet, ne se développe pas quand on tue la vitalité des forces individuelles et la joie du travail libre qui en est comme l'épanouissement naturel; elle ne se développe pas quand on remplace cette récompense intime par tout un système de mobiles étrangers, par des notes, des classements par ordre de mérite, etc. Elle se développe, au contraire, par l'atmosphère de calme qu'on voit quand on entre dans une classe où chaque élève est absorbé par un travail adéquat à sa mentalité et respecte volontairement celui de ses condisciples. Ce régime de discipline intérieure est la base de la formation morale et sociale de l'enfant. On n'évite l'ennui et l'indiscipline que par la joie de l'activité intérieure et par le travail créateur; on ne développe pas le respect mutuel par le préjugé d'uniformité dans l'éducation, mais par une éducation morale qui repose sur la diversité des tendances individuelles. Le découragement et l'ironie des élèves ne permettent ni l'auto-éducation ni le respect des autres. Tel était le climat de la «vie» de l'école du Mail. Ni coopératives ni self-government, mais une atmosphère dans laquelle tous sont devant une tâche à accomplir proportionnée à leur force, qui permet de faire naître chez l'enfant la discipline intérieure qui forme l'individu, canalise ses passions et dirige son énergie vers les autres.

D'ailleurs, les excursions, les voyages scolaires, les promenades documentaires, les exercices physiques et les jeux, les travaux manuels, la création d'objets d'utilité pratique et esthétique, constituent l'éducation physique et esthétique de l'école qui donne à l'enfant une bonne santé, contri-

---

1) J. PAYOT : «L'éducation de la Démocratie», Colin, Paris, 1895, p. 58.

bue à la maîtrise de soi, développe le courage, l'esprit de discipline et de collaboration et donne l'équilibre physique et moral si nécessaire au bonheur individuel et social.

## 2. *Matériel didactique moderne*

Parmi les moyens didactiques modernes, la radio scolaire occupe une place importante dans l'école d'aujourd'hui. Nous citons en particulier la bibliographie abondante et les enquêtes relatives à l'Unesco. Bien que la radio scolaire soit une technique passive comme telle, il est vrai qu'elle peut offrir aux élèves ce que le maître ne peut leur donner dans d'aussi bonnes conditions; elle peut élargir leur horizon intellectuel et la sphère de leur intérêt. Elle est aussi un auxiliaire d'enseignement, elle le vivifie, l'illustre, elle donne des vues originales sur la littérature, l'histoire, la musique, la morale, etc.; elle offre enfin aux élèves des événements importants de l'actualité et facilite la compréhension internationale.

A Genève c'est la Commission régionale qui depuis 1933 prépare les émissions radiophoniques destinées aux écoles et publie les «Feuillets de documentation».

Voici, à titre d'exemple, le programme de deux trimestres :

### *Janvier-Mars 1954 :*

Janvier : Grands ports du monde ; le songe d'une nuit d'été (de Mendelsshon) ; flottilles et corsaires du Léman ; conte d'Irlande.

Février : Naissance de la Rhapsodie en bleu de G. Gershwin ; l'invention du gramophone par Edison ; J.J. Rousseau ; le recul de la jungle ; sur les traces de Tartarin.

Mars : Lambaréné ; l'Egypte ; le bourgeois gentilhomme ; Diesel, inventeur oublié ; chansons historiques suisses.

### *Octobre-Décembre 1954 :*

Octobre : La vie de Georges Bizet ; l'art et l'affiche ; quelques généraux de l'armée suisse ; la chanson de Roland.

Novembre : Le monde des robots ; Chabichou (comédie) ; les Dieux de l'Olympe ; le violoncelle ; la flûte et le Hautbois.

Décembre : Le vieil homme et la mer ; l'okari ; Pierre Breughel ; Conte de Noël.

D'ailleurs à l'école du Mail le travail quotidien de l'école commence par quelques minutes de grande musique. Après l'émission le maître invite aussi les élèves à faire un travail basé sur ce qu'ils ont entendu; ce travail prend place dans un cahier spécial en regard des illustrations découpées et collées. Des dessins ornent éventuellement le texte.

Le corps enseignant fait ses remarques et ses suggestions à la Commission régionale sur l'interprétation de l'émission, l'attention des élèves, l'intérêt du sujet, le profit pour les élèves et l'appréciation générale de l'émission sur chaque sujet.

Pour la même raison on utilise, dans quelques classes, le disque d'enseignement et le film didactique. Il m'a été donné l'occasion de suivre à l'école du Mail l'enseignement par le disque et la projection de films fixes en rapport avec l'enseignement de la géographie et de l'histoire. La préparation de la projection, les discussions et les commentaires donnent à ce moyen une utilité considérable pour les enfants. Le film, bien choisi et bien présenté, peut rendre de grands services dans l'éducation intellectuelle, esthétique et morale.(1)

Pour l'étude des élèves on tient le dossier individuel qui comprend :

- a) l'état civil;
- b) l'état physique;
- c) l'état social;
- d) l'état économique;
- e) l'état intellectuel;
- f) l'état caractériel.

On obtient ces éléments par les informations des parents, l'observation suivie et systématique des élèves de la part du maître et les résultats des tests.

D'ailleurs, des visites médicales sont organisées par le Service médical des écoles. Elles sont obligatoires pour tous les élèves. Le médecin scolaire, avec la collaboration des maîtres, consigne

---

1) L. MEYLAN : «Le cinéma et l'éducation morale», la Nouvelle Revue Pédagogique, Janvier 1953, p. 262-276.

«Le Film au service de l'éducation», éd. Bourrelier, Paris, 1954, etc.

le résultat de ses observations dans le C a r n e t sanitaire des élèves et renseigne les parents sur ces résultats.

Ce serait une grande omission de ne pas parler d'une autre manifestation importante de cette école. Il s'agit de la collaboration de la famille et de l'école. L'article 224 du règlement de l'enseignement primaire (1936) prévoit pour cette collaboration :

«Les parents et l'école doivent autant que possible collaborer à l'éducation et à l'instruction des enfants: la famille doit aider l'école dans sa tâche pédagogique et l'école compléter l'action morale de la famille». D'ailleurs une «Ecole des parents» est organisée à Genève qui a pour but de favoriser des rencontres entre parents, éducateurs et psychologues, en vue d'examiner en commun des problèmes se rapportant à l'éducation et à la psychologie. Bien plus, nous citons les essais que Dottrens a fait pour vulgariser en quelque sorte les responsabilités des parents vis-à-vis de l'école pour harmoniser avec les éducateurs l'influence sur leurs enfants et surmonter les difficiles conditions de la vie actuelle, la pression du milieu.(1)

On constate à l'école du Mail que ce souci d'unir les efforts de la famille et de l'école est au centre des préoccupations; pour ce but on utilise différents moyens: questionnaires adressés aux parents, entretiens du corps enseignant avec eux, réunions des parents et conférences des maîtres, expositions de travaux scolaires, fêtes scolaires, etc. En un mot, on a essayé d'obtenir une collaboration active entre la famille et l'école.

Mais on peut poser la même question que P. Rossello a formulée dans un de ses articles :(2)

«Peut-on faire de l'école active si le maître n'est pas un homme d'action»? Evidemment, non! Le maître doit apprendre à l'école la recherche méthodique. L'école active n'est pas l'école

---

1) R. DOTTRENS: «Education et Démocratie», p. 68; «La collaboration avec la famille», «Educateur», No 3, 1928, avec un type de questionnaire adressé aux parents, et:

«Nos enfants à l'école», essai d'éducation radiophonique, Delachaux et Niestlé, 1954.

2) P. ROSSELLO: «Cahiers de Pédagogie expérimentale et de Psychologie de l'enfant», Nouvelle série, No 3, Delachaux et Niestlé, 1946.

du laisser-faire, des tâtonnements inutiles et empiriques sous le prétexte de la spontanéité des enfants ! Le maître actif doit orienter les énergies créatrices de l'enfant vers la construction de sa personnalité. C'est une question de volonté, de conscience et de doigté. C'est pour cela que l'oeuvre de l'école du Mail a été une construction de maîtres dévoués et actifs.

## V. UN LABORATOIRE DE PEDAGOGIE EXPERIMENTALE

C'est en 1945 que le laboratoire de pédagogie expérimentale a été créé par R. Dottrens et a été installé à l'école du Mail. Annexé à l'Institut des Sciences de l'Education et dirigé jusqu'en 1952 par son créateur, il l'est actuellement par S. Roller, professeur de pédagogie expérimentale à l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Genève. Son but, depuis son ouverture, est limité : il s'agit, par voie d'enquêtes statistiques, de contrôler et mesurer le rendement scolaire. Autrement dit, le travail du laboratoire consiste à faire le dépouillement des réponses des élèves aux questionnaires présentés dans les classes par les instituteurs et à en tirer des conclusions sur l'assimilation de telle ou telle notion figurant dans le plan d'études aux différentes années.(1)

L'étude de ces résultats aura évidemment une répercussion sur les transformations du plan d'études, sur l'amélioration des conditions de travail scolaire, sur une étude comparative, sur le changement des méthodes scolaires, s'il est besoin, afin d'obtenir un plan de connaissances basé expérimentalement sur les possibilités de l'enfant et améliorer le rendement scolaire.

Le plan de travail de ce laboratoire a été petit à petit élargi ; c'est ainsi par exemple que depuis 1950 on a entrepris une recherche spéciale sur l'établissement des bases d'une orientation scolaire, l'établissement d'un questionnaire relatif au programme d'enseignement primaire, adressé au public, en vue d'une revision du plan d'études, l'établissement d'un dossier individuel à l'usage des maîtres, etc. Malgré cela, son but prin-

---

1) R. DOTTRENS : «Un laboratoire de pédagogie expérimentale», Cahier No 10, 1953, dans la Collection : Cahiers de Péd. expérimentale et de Psychologie de l'enfant», Delachaux et Niestlé.



cial reste dans le domaine du contrôle du rendement scolaire.

Enfin, dans ce laboratoire, les candidats instituteurs s'exercent au terme de leur formation professionnelle et se forment aux techniques de la pédagogie expérimentale, fait indispensable pour l'accomplissement de leur tâche éducative à l'heure actuelle.

Nous donnons une liste de quelques-uns des travaux et des enquêtes du laboratoire entrepris dès son ouverture.

a) *Enquêtes achevées jusqu'en 1953 :*

*F r a n ç a i s*

1. L'orthographe des écoliers genevois;
2. L'orthographe des recrues;
3. L'orthographe des écoliers genevois : étude comparative - écoles rurales, etc. ;
4. La phrase Binet ;
5. Etude du rendement de l'enseignement du vocabulaire écrit des manuels de français : (Manuel : première moisson) ;
6. Le rendement de l'enseignement de la conjugaison ;
7. Les verbes dans les compositions des recrues genevoises ;
8. L'accord du verbe, etc.
9. L'accord du participe passé. Test de Bruxelles. Ecoliers genevois ;
10. L'accord du participe passé. Test de Genève ;
11. Le niveau orthographique des élèves de classes rurales ;
12. L'enseignement du participe passé d'après les plans d'études et les manuels. Suisse romande, France et Belgique ;
13. Les homonymes en général ;
14. Epreuves d'orientation : épreuves de français (1947-48) ;
15. Le vocabulaire et l'orthographe des parents dans leurs lettres adressées au corps enseignant.

*A r i t h m é t i q u e*

16. La division de partage et la division de contenance ;
17. L'addition et la soustraction ;
18. L'arithmétique en 6e année. Comparaison 1938-1949 ;
19. Epreuves d'orientation : questions d'arithmétique (1948-1951)

*Ecriture*

- 20. Le rendement de l'enseignement de l'écriture à Genève ;
- 21. Le rendement de l'enseignement de l'écriture à Lausanne ;

*Histoire*

- 22. Epreuves d'orientation : questions d'histoire (1947-1950) ;
- 23. Le rendement de l'enseignement de l'histoire à Genève.

*Education civique*

- 24. Les connaissances des écoliers genevois en éducation civique ;
- 25. Les connaissances civiques des recrues et examens civiques de recrues.

*Géographie*

- 26. Dépouillement d'une épreuve de géographie (1949-1950)

*Education morale*

- 27. Concours antialcoolique ; résultats généraux, 1950.

*Enseignement religieux*

- 28. Enquête sur le rendement de l'enseignement protestant.

*Docimologie*

- 29. Etude comparative de la manière dont les maîtres apprécient les travaux des élèves. Essai de normalisation de la cotation.

*Etudes techniques*

- 30. Les éléments techniques de pédagogie expérimentale ;
- 31. Etudes sur la validité d'un échantillonnage ;
- 32. Comment apprécier les travaux de contrôle ;
- 33. Etalonnage des épreuves d'orientation scolaires (1948-1950).

*b) Recherches en cours depuis 1953 :*

- 34. Analyse des épreuves du Département de septembre 1953 ;

35. Etude du rendement d'un matériel didactique pour l'étude de l'accord du participe passé ;
36. Etude du rendement de l'introduction d'un dictionnaire ;
37. Etude du rendement de l'écriture liée ;
38. Etude du rendement de l'enseignement de la géographie ;
39. Dictées étalonnées et tests de français ;
40. Exercices sur l'accord de l'adjectif qualificatif ;
41. Tests d'arithmétique ;
42. Etude du rendement de l'orthographe d'usage ;
43. Influence des conditions socio-économiques sur les résultats des élèves aux épreuves d'orientation ;
44. Enquête lexicologique pour l'établissement d'un vocabulaire de base, etc. . .

On peut donc formuler la conclusion que la vaste activité de ce laboratoire est fort utile au corps enseignant. En plus, ce qui caractérise ce laboratoire c'est qu'on a essayé de simplifier les techniques statistiques de façon à ce que tout instituteur puisse en faire usage dans une expérience. Je trouve cette simplification très utile. On ne peut pas trouver partout les spécialistes. Par une simplification des difficultés de la statistique, il sera facile au corps enseignant de participer scientifiquement aux recherches du laboratoire et, cas échéant, de conduire une enquête hors du laboratoire et sans l'aide d'un spécialiste. On pourra d'ailleurs assurer une collaboration scientifique du laboratoire avec les classes, puisque le laboratoire limite sa contribution à l'amélioration de l'oeuvre éducative. Il voit seulement le point intellectuel et non l'enfant, comme un tout, dans son ensemble; par conséquent ses résultats seront, à mon avis, douteux et unilatéraux.

Il y a toute garantie pour les résultats obtenus par les personnes qui ont la responsabilité de ce laboratoire. Je souhaite seulement que ce laboratoire oriente ses recherches également vers la direction de l'enfant dans son unité.

## *VI. EXAMEN CRITIQUE*

Nous avons déjà parlé des avantages de l'enseignement individualisé. Essayons maintenant d'exposer les avantages et

les faiblesses d'un plan de travail individualisé, de montrer les services qu'il peut rendre dans les écoles, en limitant notre critique plutôt dans les réalisations pratiques de l'école du Mail.

#### A. LES AVANTAGES DE LA MÉTHODE

1) Si la caractéristique commune des méthodes actives est d'adapter l'éducation aux traits individuels de chaque enfant, si le centre de gravité de l'école active est l'enfant réel et vivant et non l'enfant métaphysique, si le but de l'éducation est de développer les tendances et les aptitudes de l'enfant selon ses possibilités, alors la nécessité des méthodes individualisées de travail devient claire et évidente. C'est seulement l'individualisation dans l'enseignement et dans l'éducation qui correspond aux lois de la vie infantine ainsi que de son évolution, à l'esprit d'une école «sur mesure». En limitant donc au minimum les considérations psychologiques, pour entrer dans des réalisations pratiques, nous pouvons en tirer la conclusion que la base théorique est inattaquable; elle traduit complètement les données scientifiques de la psychologie contemporaine.

Dans le domaine pratique, l'enseignement individualisé est la condition nécessaire de la concentration de l'enfant; elle permet aux enfants de montrer toute leur part d'effort personnel et de donner des résultats réels selon leurs possibilités indiquant ainsi la qualité du travail intellectuel. Les enfants apprennent mieux et retiennent les connaissances apprises.

2) Par l'enseignement des fiches, l'enfant «apprend à apprendre». Il s'habitue à s'organiser dans son travail, à chercher la documentation, les renseignements, à utiliser le dictionnaire et les différentes sources, à faire un travail tout seul, sans l'aide continue du maître, à exercer son initiative. Il s'agit, en effet, d'un des buts essentiels de l'école de donner à l'enfant l'habitude du travail.

3) L'enseignement individualisé est une compensation en quelque sorte des défauts de l'enseignement collectif et du travail par groupes. Le travail simultané oblige l'enfant à suivre ses camarades et le maître à distinguer de «bons élèves» et de «mau-

vais» élèves. Le maître de l'enseignement collectif veut garder toute la classe au même alignement. L'enseignement individuel cultive les bons élèves et en même temps les moins doués.

4) A l'école du Mail les travaux individuels ont leur place à côté et non à l'exclusion d'autres formes d'enseignement (collectif et par groupes). En effet, toute forme de travail rigide n'arrive jamais à satisfaire à elle seule les besoins si divers de l'enfant. La variété des modes de travail scolaire est une nécessité qui répond aux besoins de l'enfant. La monotonie du travail entraîne toujours la fatigue. L'enfant recherche surtout les occupations individuelles, mais de plus en plus il associe à d'autres son activité. Ce sont les deux pôles entre lesquels l'enfant agit et réagit. Il a, comme l'oiseau dont parle Sully Prudhomme «les deux besoins sauvages : libre dans l'espace et fidèle retour au nid».

Je trouve cette union des formes de travail scolaire harmonieuse, comme la solution la plus scientifique.

5) Si le travail individualisé permet aux élèves bien doués d'avancer selon leurs capacités propres, il sollicite plus les esprits instables, il leur donne une facilité pour faire un travail suivi et sérieux; le travail collectif, pour eux, est complètement inefficace.

6) Si la connaissance de chaque enfant est la condition préalable d'un bon éducateur, alors c'est seulement par le moyen d'individualisation de l'enseignement qu'on peut connaître l'originalité de chaque enfant et l'orienter selon sa vocation. Les tâches individuelles, les interrogations orales, l'examen des erreurs et des réussites individuelles, la correction individuelle, ce sont les moyens les plus efficaces pour que le maître se renseigne sur cette originalité de l'individualité concrète de l'enfant.

7) De toutes les techniques nouvelles, l'individualisation de l'enseignement est celle qui peut être introduite le plus facilement. En particulier le travail par fiches est un moyen excellent de supprimer autant que possible, les désavantages d'une école de campagne à plusieurs degrés; il permet au maître de se consacrer aux petits élèves, qui ont plus besoin de lui, pendant que les grands travaillent individuellement. La classe rurale est le terrain idéal de l'application pratique de cette méthode.



8) A l'école du Mail, on a pratiqué des procédés meilleurs que les procédés courants, mais seulement ceux qui, une fois mis au point, peuvent être introduits dans toutes les classes primaires sans aucune difficulté, par tout instituteur consciencieux fournissant un effort professionnel normal.

9) Enfin, pour évaluer précisément les avantages du travail et la contribution de cette école, il faut démontrer brièvement les conditions dans lesquelles elle a évolué et les obstacles qu'elle a essayé de surmonter.

Le professeur Dottrens est l'organisateur de cette école; un homme avant tout très actif et réaliste. Il est bien connu qu'il n'a pas publié des «Histoires de Pédagogie». . . ; tous ses ouvrages sont des résultats tirés de la pratique, des réalisations dans les écoles, des actes.

L'expérimentation vaste et longue dans tous les domaines de l'école—programme, méthode, esprit nouveau—l'ouverture d'un laboratoire de pédagogie expérimentale, sont les résultats d'une lutte continue contre les difficultés qu'il a eu à surmonter. Il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'une école officielle. Une telle école est tout à fait différente d'une école privée. Dans une école officielle, une foule de difficultés empêchent de modifier les méthodes de travail. Dans une telle école, le danger d'immobilisation et de conformisme est une chose qui n'inquiète pas souvent l'opinion publique. Au contraire, tout essai d'amélioration du travail est une révolution dangereuse. Et c'est ici qu'il faut un homme de lutte, de combat.

L'école du Mail a une histoire : l'opinion publique, les journalistes, les autorités politiques dressés contre le changement de l'éducation, contre l'amélioration des méthodes d'enseignement, contre leurs enfants ! De toutes parts, se sont élevées des critiques manquant d'objectivité, contre une école qui a fait un effort pour améliorer simplement les moyens de travail et rechercher une efficacité plus grande.<sup>(1)</sup> Critiques de l'opinion publique, des parents, des instituteurs même. Dottrens a lutté pour leur faire comprendre leur responsabilité à l'égard de l'école, pour supprimer leur influence. Il a réussi jusqu'à un certain point. On

---

1) R. DOTTRENS : «Education et Démocratie, p. 67.

peut mesurer, aujourd'hui, l'exacte valeur de tout ce qu'il a apporté dans le domaine de la pédagogie scientifique, pour l'éducation des enfants et le progrès de la vie sociale. C'est pourquoi, pour critiquer objectivement la valeur des réalisations de cette école, il faut tenir compte des conditions particulières dans lesquelles elle a travaillé.

## B. SES FAIBLESSES

Un enseignement entièrement individualisé comporte une foule d'inconvénients et de dangers du point de vue pratique. Mais nous envisageons une organisation du travail individualisé tel qu'on l'a pratiqué dans l'école du Mail, c'est -à-dire en liaison avec l'enseignement collectif et le travail par groupes.

On peut quand même souligner quelques faiblesses dans cette méthode :

1) L'enseignement par fiches dans une classe avec un effectif de plus de 20 élèves me paraît plutôt irréalisable. Ce système impose au maître un travail de préparation, de rédaction des fiches, dans toutes les branches, de renouvellements continus selon les conditions du travail de la classe; il exige également du temps pour corriger individuellement chaque réponse, guider, encourager, stimuler chaque élève. Dans un plan d'emploi du temps utilisé à l'école du Mail, où le temps pour le travail individuel est limité, il existe—avec un effectif de 30 élèves—le danger pour le maître de ne pas pouvoir faire tout ce travail; les élèves alors peuvent travailler sans le contrôle discret et minutieux du maître.

2) L'application de la méthode des fiches suppose la transformation du système d'accès des élèves aux écoles secondaires. Ces écoles exigent certaines connaissances de tous les élèves sans tenir compte des possibilités de chacun. Lorsque j'ai demandé à un maître de l'école du Mail, pourquoi on n'utilise pas les fiches en 6e année, il m'a répondu que c'était à cause des exigences des Collèges! En effet, si les techniques scientifiques se limitent seulement à l'école primaire, il y a un obstacle à la réalisation d'un esprit nouveau d'enseignement.

3) L'école du Mail est une école qui prépare les candidats instituteurs et en même temps une école expérimentale. Ces deux

fonctions sont un inconvénient pour l'expérimentation pédagogique de l'école. Le titulaire de la classe est obligé—pour initier le candidat aux techniques de l'enseignement—de laisser de côté sa méthode et de tenir compte plutôt du stagiaire que des élèves. Ainsi, le travail de la classe se désorganise plus ou moins et il faut un grand effort de la part du maître pour remettre les élèves sur la juste voie du travail et de la discipline. Est-ce qu'il ne serait pas préférable pour les candidats de suivre l'enseignement dans cette école expérimentale et de tenir des classes dans une autre école ? Une école expérimentale doit être, à mon avis, en même temps une école d'application, mais pour les maîtres des autres écoles, non pour les candidats instituteurs.

4) Il est bien connu, enfin, que la méthode de Dottrens a influencé plusieurs écoles dans tous les pays, même des écoles dont le travail met l'accent sur d'autres techniques nouvelles et dont l'esprit est fondé sur l'adaptation des enfants à la vie sociale (travail par groupes, technique d'imprimerie, etc). Pourtant, on constate que malgré les améliorations du plan d'études et des méthodes d'enseignement utilisées dans l'école du Mail, la mentalité des maîtres de cette école n'est pas entièrement changée. C'est l'esprit nouveau qui anime le maître, son attitude nouvelle à l'égard de l'enfant, le respect de sa personnalité, la création d'une atmosphère scolaire qui facilite l'épanouissement de l'enfant et d'un climat de confiance mutuelle qui sont indispensables à toute tentative de pédagogie contemporaine.

A l'heure actuelle, du moins, l'esprit nouveau de l'éducation contemporaine manque à cette école, comme à la «Source» manque l'esprit d'expérimentation. D'ailleurs, la méthode individualisée aujourd'hui, s'y réalise d'une manière trop limitée.(1)

---

1) J'ai eu l'occasion de visiter quelques écoles travaillant avec les techniques Freinet : Ecole de Vaulx-en-Velin (Lyon), de Braine l'Alleud (Belgique), l'école d'application de l'Ecole Normale de Berkendael (Bruxelles), l'école d'application de l'Ecole Normale de Filles (Paris), etc.

Le mouvement pédagogique dû en Freinet ayant une grande importance, je laisse à d'autres le soin d'en faire une étude critique détaillée. A elle seule, l'oeuvre de Freinet justifie une thèse qui, certainement, ne tardera pas à voir le jour.

## UNE SOLUTION VALABLE POUR LA GRECE

### *LA REFORME DES ECOLES MODELES*

#### *Généralités*

Les années de la récente guerre furent particulièrement dures pour la jeunesse grecque. Durant ces années, nos enfants manquèrent des moyens les plus indispensables de subsistance et en même temps, avec la fermeture des écoles par les forces d'occupation, ils furent complètement privés d'instruction et d'éducation.

Malgré les circonstances difficiles que la Grèce a traversées au cours de son histoire récente, des efforts se sont poursuivis, depuis quelques années, tendant à réformer l'enseignement d'après les données de la pédagogie moderne, les besoins et les conditions propres du pays.

Quoique ces essais ne soient pas tous intéressants, je tiens à donner brièvement un aperçu de ce mouvement, en insistant surtout sur l'esprit de cette réforme entreprise après la guerre.

L'école primaire en Grèce s'échelonne sur six ans (6-12) ; c'est aussi jusqu'à 12 ans que l'enseignement est obligatoire ! La plupart des classes sont très peuplées : 50-60 élèves par classe. Mais il y a aussi des classes avec 20-25 élèves. Les bâtiments scolaires ne sont pas satisfaisants ; la formation des maîtres dans les Académies Pédagogiques ne donne pas une préparation complète et ceci par défaut de corps enseignant. Ce sont les inspecteurs qui, par des réunions pédagogiques, des cours de vacances, etc., essaient de perfectionner les maîtres en fonction. Il existe évidemment des écoles d'application annexées aux Académies Pédagogiques, où les candidats s'exercent au point de vue pratique, mais d'une façon incomplète et plutôt artificielle ; parce que ces écoles fonctionnent dans des conditions différentes des autres écoles (effectif, niveau intellectuel des enfants, etc.).



A côté de ces écoles d'application il existe en Grèce deux écoles expérimentales annexées aux deux Universités du pays (Athènes-Salonique). Il s'agit d'écoles (primaires et secondaires) où, d'une part, se préparent pratiquement les candidats maîtres des écoles secondaires et, d'autre part, se perfectionnent les maîtres primaires en suivant un cercle spécial biennal à l'Université (60 par année), après un concours.

Les deux établissements qui dépendent de la chaire de pédagogie des deux Universités sont : le laboratoire de pédagogie expérimentale et l'école expérimentale. Le but du laboratoire est double :

a) pratique : (initiation des étudiants qui se destinent à l'enseignement et des instituteurs stagiaires aux méthodes de recherches pédagogiques et à l'élaboration du matériel requis par ces méthodes) ;

b) théorique : (étude de l'enfant et de l'adolescent grecs du point de vue physique, intellectuel et moral et expansion de la pédagogie scientifique en Grèce).

Les écoles expérimentales ont aussi un double but : servir de centre :

a) d'exercices pratiques de pédagogie aux futurs éducateurs ;

b) de recherches scientifiques et d'application des doctrines nouvelles d'éducation et d'enseignement.

L'activité des laboratoires et de ces écoles expérimentales est assez intéressante quant aux résultats scientifiques.

Mais, il existe encore une troisième catégorie d'écoles expérimentales. Et c'est de ces écoles que je tiens à parler. Il s'agit des écoles-modèles qui ont été créées depuis 1950 dans tous les cercles d'inspection primaire. Autrement dit, chaque inspecteur a été obligé d'organiser deux écoles-modèles (une à plusieurs classes et une à classe unique), où les instituteurs de son canton pourraient se perfectionner en quelque sorte dans les problèmes de méthodes et d'organisation de l'école.

Aucune directive du Ministère de l'Instruction publique n'a été donnée pour le programme et les méthodes de ces écoles. On a laissé à chaque inspecteur l'initiative d'organiser son école selon ses conceptions scientifiques, en faisant appel librement aux



maîtres compétents pour réaliser un esprit nouveau dans cette école et en transformant les programmes et les méthodes d'enseignement selon son opinion pédagogique. Toute liberté d'action est laissée aux inspecteurs. Les seuls collaborateurs pour la réforme des écoles-modèles sont les instituteurs de chaque circonscription. Ainsi, ont été créées, bon gré mal gré, 240 écoles-modèles, dont les buts et les directions étaient évidemment différents. Une mosaïque d'applications des méthodes dites nouvelles et traditionnelles.

Il est bien évident qu'on ne peut pas parler de toutes ces expériences. Je me propose d'examiner seulement un essai personnel pour organiser une telle école dans mon canton.

### *Un essai personnel*

Rien, dans une expérience de deux années (1950-52), n'autorise à prévoir les résultats de la réforme entreprise. Il s'agit donc d'un premier essai pour la création d'une école nouvelle et non d'une transformation automatique de l'organisation de cette école.

Iraklion est une ville de 60.000 habitants, plutôt industrielle et commerçante. L'école que nous avons choisie pour faire cette expérience avait un bâtiment satisfaisant. Nous avons fait avant tout les améliorations qui s'imposaient. Grâce à l'intérêt des parents nous avons obtenu les ressources pour remplacer le vieux matériel de l'école et l'équiper d'un mobilier répondant aux conceptions nouvelles de l'éducation : tables individuelles aux trois premiers degrés, étagères, bibliothèques, etc. Nous avons limité l'effectif de l'école comme suit : 1er, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années, 25 élèves ; 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années 35 élèves au maximum. Nous avons choisi les plus compétents parmi nos instituteurs.

Avant tout, nous avons pensé qu'il serait utile de provoquer échange d'idées avec nos instituteurs, pour faire connaître d'une part le but à atteindre et d'autre part, pour coordonner les forces nécessaires à la réalisation de ce but. Ainsi, on a organisé un congrès au mois de novembre 1950 et on a établi le plan de cette expérience. Ensuite des cours spéciaux ont été réalisés pour le corps

enseignant choisi pour cette école, et ceci pendant trois mois afin d'orienter les maîtres et de diviser le travail de l'école selon leurs spécialités ou leurs intérêts prédominants.

A remarquer que la réalisation de la réforme des méthodes d'enseignement entreprise a été réalisée au début de l'année par moi-même dans toutes les années, tout en laissant ensuite aux instituteurs la liberté d'action et de recherche personnelles. En même temps nous avons donné des directives, écrites et orales, pour l'aménagement de l'école, la constitution des bibliothèques par classe, la création d'un musée scolaire, d'un laboratoire de travaux manuels, d'une cuisine scolaire, l'organisation de la vie scolaire (fêtes, réunions des parents, chorale scolaire, excursions et promenades didactiques, etc.).

Les points principaux du plan établi répondaient à trois préoccupations : programme, méthodes, organisation de la vie scolaire.

### 1. *Programme—Horaire*

Le plan d'études de l'enseignement primaire en Grèce date de 1913 ! Nous espérons qu'à partir de l'année prochaine, un nouveau plan d'études élaboré—après un travail de trois ans— par une commission d'inspecteurs primaires et généraux, entrera en vigueur. Pour l'établissement de ce plan, on a tenu compte surtout des résultats obtenus par les expériences faites dans les écoles modèles. J'ai participé comme membre de cette commission à l'élaboration du plan d'études. Les points essentiels de ce programme sont : la diminution des connaissances exigées par le plan en vigueur, par la suppression de notions inutiles, et la différenciation des programmes scolaires dans les villes et dans les campagnes, selon les conditions de vie du milieu environnant.

Voilà maintenant comment nous avons procédé à l'égard des programmes et des horaires à l'école dont il est question.

La durée hebdomadaire des leçons est la suivante :

|                        |            |
|------------------------|------------|
| 1 <sup>ère</sup> année | 20 heures. |
| 2 <sup>e</sup> année   | 22 heures  |
| 3 <sup>e</sup> année   | 24 heures. |

|                      |            |
|----------------------|------------|
| 4 <sup>e</sup> année | 26 heures  |
| 5 <sup>e</sup> année | 28 heures. |
| 6 <sup>e</sup> année | 30 heures. |

Les trois premiers degrés travaillent seulement pendant les matinées. Pour les 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années trois après-midi sont réservés aux travaux manuels, aux promenades documentaires et aux travaux libres. Les autres après-midi (mardi-jeudi-samedi) sont libres. Donc, le total des heures de présence à l'école des trois années supérieures augmente de 6 heures par semaine.

De cette façon nous avons allégé au fur et à mesure le programme, en supprimant ce qui était inutile et en repoussant les notions difficiles aux années supérieures. Nous avons supprimé p. ex. tout à fait la leçon de calligraphie, figurant jusqu'ici au programme officiel, l'instruction civique et nous avons coordonné d'autres leçons en un cycle : comme p.ex. l'hygiène avec la gymnastique, toutes les sciences naturelles, la géographie avec l'histoire, etc.

Nous avons élaboré ensuite un nouvel horaire en tenant compte de la fatigue que chaque branche d'enseignement cause et nous avons donné un ordre des heures et des jours de la semaine qui sont plus fructueuses au travail intellectuel de l'enfant. Ainsi p.ex. nous avons pensé que parmi les jours de la semaine, les plus fructueux sont : mardi, mercredi, jeudi ; et dans la journée, les heures de 9-11 de la matinée donnent le rendement le meilleur. Nous avons donc établi un ordre analogue de leçons, plus ou moins fatigantes, dans l'horaire de la journée et de la semaine.

Ainsi le nouveau plan d'études à la disposition des maîtres de cette école, a été établi d'après les principes suivants : diminuer le programme des connaissances, tenir compte des capacités de l'enfant à chaque âge et du milieu de l'école, éviter le surmenage des enfants par l'établissement d'un ordre des différentes branches de connaissances et des techniques d'enseignement. Ce programme a été divisé en deux parties : programme pour les trois premières années où on a appliqué la «concentration de la matière», qui comprend les directives générales sur les domaines dont on doit tirer les connaissances à enseigner et le programme destiné aux trois années supérieures de l'école, qui comprend l'énumération

des connaissances indispensables aux élèves dans toutes les branches, avec des directives méthodologiques. Ce dernier programme, évidemment n'exclut pas la concentration des matières à propos des événements occasionnels, des fêtes, etc.

## 2. *Les méthodes d'enseignement*

La manière de formuler un programme est en relation étroite avec la méthode d'enseignement. Un plan établi d'avance sans tenir compte des intérêts de l'enfant et de la façon d'amener ce dernier à s'intéresser à son travail, n'a aucune valeur. Chercher à suivre les intérêts de l'enfant, signifie aussi trouver les moyens de parvenir à l'acquisition active de connaissances et de techniques. Un programme donne la quantité de connaissances et de techniques nécessaires ; la méthode donne la qualité du travail, elle accuse jusqu'à quel point on se rend compte de la vivacité de l'esprit enfantin, du développement de ses intérêts.

Nous citons à titre d'exemple quelques-unes des méthodes réalisées dans notre école.

a) **La concentration des matières :** Nous avons déjà dit que nous avons employé ce procédé d'enseignement dans les trois premières années. Il s'agit de l'âge du globalisme et du concret. Le programme de ces années ne fait pas l'objet d'une étude systématique des connaissances. A partir de la 4<sup>e</sup> année le programme s'étend, se complique et oblige le maître à spécialiser son enseignement. D'ailleurs, l'enfant arrive au moment où il peut grouper les connaissances selon un ordre logique et progressif, tandis qu'au cours des premières années l'ordre pédagogique importe plus que l'ordre logique.

Nous donnons ci-dessous un plan des «centres d'intérêt» traités dans les trois premières années pendant la période scolaire de 1951-52.

### *Première année (6—7 ans)*

De la maison à l'école.—Fête pour l'accueil des nouveaux élèves (centre occasionnel).—Dans notre école.—A l'église de notre ville.—Aux jardins et

parcs de la ville.—Au marché : Fruits d'automne, pommes, poires, les raisins.—Les hirondelles s'en vont.—Chez l'épicier, le laitier, le boulanger, etc. Noël vient ! Les réclames de Noël, préparatifs de Noël, une fête dans la classe, un repas pour les enfants pauvres, etc.—Le froid de l'hiver : défense contre le froid chez l'homme et les animaux, la chaleur, les vêtements etc.—La neige, la pluie.—Le carnaval.—L'amandier : le printemps vient ! Le printemps au jardin.—Au bord de la mer.—Dans la prairie.—La poste de notre ville.—Les communications de la ville.—Les monuments de la ville.—Les vacances s'approchent.—La nature en été, les fruits ; préparation pour les fêtes scolaires, etc.

### *Deuxième année (7—8 ans)*

De nouveau à l'école.—(Fête de la rentrée).—Souvenirs de vacances.—La vie dans notre école.—Les occupations en automne.—Récoltes d'automne.—Les métiers.—Dans notre maison : histoire de l'habitation, les animaux domestiques, les plantes et les légumes de jardin, etc.—Noël s'approche ! Le nouvel—an : un peu de folklore ; les jouets.—Les oiseaux d'hiver. Le charbonnier.—Les vêtements : à la maison, à l'église, au travail.—La santé du corps, la propreté ; le feu, le chauffage, les repas.—La nature en hiver : oiseaux, animaux. Le printemps de nouveau.—Sur la colline et dans le bois.—Au bord de la mer.—La navigation.—Dans les quartiers de la ville.—L'histoire de notre ville.—Moyens de transport.—La propreté de la ville : santé et maladie.—Préparation pour notre fête nationale.—A la campagne : la moisson. A propos des vacances.—Préparatifs pour les colonies de vacances.

### *Troisième année (8—9 ans)*

Le travail recommence.—Souvenirs d'été.—Les maisons et l'arrondissement de l'école : visites, documentation.—Le vieux château.—Construction de la maison.—Son histoire.—Les rues et les places de la ville ; croquis.—Les édifices publics de la ville, les autorités publiques.—La cathédrale.—Les hôpitaux, les cliniques.—Les travaux en automne, etc.—Une fête de Noël. La montagne pleine de neige.—La vie d'un ruisseau.—A la pêche, avec mon père.—Les faubourgs de la ville.—Distances, communications, croquis, carte.—Neige et pluie ; les jours et les nuits ; le soleil et la lune.—Ce que nous raconte une hirondelle.—Une excursion à la campagne.—Ce que nous raconte une olive, un monument, une statue.—La fête de Pâques.—De nouveau à la campagne.—Les vacances approchent.

Comme on le constate à la lecture de ce programme, en première année, l'unité générale porte sur la «famille-école» ; en



deuxième année : «famille-école-ville ou village»; en troisième année : «famille-école-ville-milieu immédiat».— Il va sans dire aussi que le centre d'intérêt s'adapte à l'âge des enfants ; au fur et à mesure que les élèves grandissent, les centres d'intérêt gagnent en étendue et en profondeur. D'ailleurs, les étapes dans le développement de chaque centre sont : l'observation, l'élaboration et l'expression. Aux premiers degrés, c'est toujours l'observation directe des faits qui est le point de départ de notre travail. L'élaboration consiste en entretiens sur les observations faites et la documentation recueillie, par les enfants et le maître. La contribution des enfants à la récolte de la documentation est intéressante. A l'expression, enfin, appartiennent tous les exercices de langage (oral-écrit), de calcul-mesure, de chant, de dessin, de travaux manuels.

b) *La question de la lecture* : Des expériences personnelles pendant six années dans les écoles rurales et dans les écoles d'application à Athènes, m'ont permis de me persuader de la valeur de la méthode globale pour l'apprentissage de la lecture.(1) La globalisation est une application particulière de la loi d'économie; elle tient compte de la psychologie de l'enfant, de ses intérêts, de son désir d'agir sur le concret, sans violenter sa nature. L'application de cette méthode en rapport étroit avec les centres d'intérêt dans notre école a eu un succès extraordinaire. L'école, dès son ouverture a donné une grande place à l'imprimerie pour tous les degrés de l'école. Le «livre de lecture» de la 1ère année, les textes libres, etc., les monographies des plus grands élèves nous ont permis d'enrichir la documentation de la bibliothèque scolaire et de supprimer entièrement aux premières années, les manuels scolaires. A l'heure actuelle, 12 écoles dans mon canton utilisent la méthode globale pour la lecture et l'imprimerie, d'une manière fructueuse.

c) *Méthodologie des autres leçons* : Je n'insiste pas sur la méthodologie des autres branches. Je tiens à noter seulement que les principes essentiels qui ont été la base de

---

1) ELIE XIROTIRIS : «L'apprentissage de la lecture par la méthode globale», Athènes, 1940.

notre travail sont l'observation directe et l'activité des enfants. Le meilleur moyen de faire comprendre aux petits enfants bien des choses, c'est de les leur montrer en réalité. L'intuition indirecte ne convient pas aux petits élèves. L'intuition directe suscite le désir de voir, déclenche l'intérêt, soutient l'activité féconde et persévérante de l'enfant. En effet, les enfants sont créateurs, lorsqu'ils façonnent un objet et quand ils pensent d'un effort original. Il faut donc commencer par le tissage de l'action pour arriver au tissage de la pensée. Ainsi, dans l'enseignement de l'arithmétique, il faut d'abord faire manipuler, agir, ensuite calculer et après chiffrer ; pour la langue aussi : faire parler bien et après utiliser les signes et les symboles.

Avant toute chose, l'élève doit être mis en état de bien voir et de bien entendre et, pour parler et agir, d'observer. Il faut donc que les enfants ne perdent pas le contact direct avec les courants énergiques de vie qui les environnent et les portent : avec l'usine, la manufacture, le marché, le magasin, le jardin, la maison, la colline, la prairie. Il faut encore que l'école soit riche et bien pourvue, afin que l'enfant manie des objets réels, dès le premier jour où il y viendra. Les salles de jeux et les jeux, les bêtes et les plantes etc., doivent être là, côte à côte avec les livres et les mots. Ainsi, l'école livresque peu à peu s'atténue et se rapproche de la vie.

Un des moyens qui permet toutes les observations, mêle l'école à la vie réelle et permet de se passer du manuel, intéresse vivement et est éminemment concret, c'est l'enseignement « occasionnel ». D'ailleurs, en maintenant la curiosité éveillée, en sollicitant des questions, en développant l'attention et les facultés d'observation, il permet en même temps à l'enfant d'exprimer ses expériences quotidiennes, par les travaux « spontanés », d'une manière originale.

C'est pour ces raisons que nous avons donné une grande place aux classes - promenades. La classe-promenade se distingue de la promenade scolaire, de l'excursion. Son but propre est surtout pédagogique : initier l'enfant à la réalité et aux conditions du milieu dont il fait partie ; lui faire connaître, comprendre et aimer ; procédé pratique et moral. La classe-promenade mène les enfants dans ce vivant musée ; et c'est de là qu'ils rappor-

teront eux-mêmes les éléments au musée scolaire. Ainsi les objets, recueillis de leurs mains, garderont pour eux un peu de leur vie originelle.

Nous avons prévu, enfin, une condition préalable pour motiver une activité réelle : l'individualisation de l'enseignement, dans la mesure du possible, par l'utilisation de tâches personnelles, de travaux dirigés et de questionnaires-problèmes convenant aux possibilités de chaque élève.

L'enseignement dans les trois années supérieures est basé sur des principes semblables : intérêt des enfants, activité, concentration dans la mesure du possible, observation variée et graduée, intuition directe et indirecte. Les problèmes d'enseignement et d'organisation du travail à tous les degrés de cette école ont été traités dans un volume publié à la fin de la 2ème année de son ouverture.(1)

D'ailleurs, trois volumes séparés ont été publiés qui contiennent en détail le travail des trois premières années, selon le principe de la concentration des matières.

Nous ne pouvons passer en revue tous les procédés méthodiques dans toutes les branches d'enseignement. Nous soulignons seulement quelques réalisations que nous avons obtenues au bout de deux années d'expériences et qui, d'après les services qu'elles peuvent rendre à l'enseignement, nous paraissent fécondes et intéressantes :

a) **Le matériel didactique** : La nécessité d'organiser un milieu scolaire favorable aux expériences personnelles de l'enfant et à l'individualisation de l'enseignement, nous a obligé à chercher les moyens qui en permettent la réalisation pratique. L'enfant doit voir, avant de pouvoir concevoir ; au début, il fait appel à ses mains pour réaliser une idée ; il veut être en contact avec les choses susceptibles de provoquer son activité. Par la curiosité sensorielle on aboutit à la curiosité intellectuelle. Dans la manipulation incessante d'objets et de matières variées, l'enfant fait une exploration en son genre ; il fait une riche moisson d'impres-

---

1) ELIE XIROTIRIS : «L'organisation des écoles modèles en Grèce», Athènes, 1952.

sions et de faits, il exerce son observation; c'est après une expérience vivante et personnelle que l'enfant exprime avec ardeur son désir de connaître, sa curiosité intellectuelle.

Ainsi, nous avons obtenu et mis à la disposition des petits élèves un matériel suffisant pour éveiller et stimuler l'activité motrice et l'intérêt intellectuel: sable, pâte à modeler, terre grasse, plasticine, carton, bois, cuir, papier, raphia, illustrations sous des présentations variées, ce sont les matériaux indispensables à la confection d'objets, à la création libre par les enfants, aux multiples observations et associations. D'ailleurs, quelques jeux, pour l'acquisition des techniques (lecture, calcul), tiennent une place très importante dans notre collection.

De la même façon nous avons préparé un matériel didactique nécessaire à l'enseignement des degrés supérieurs afin de surmonter les difficultés provoquées par un enseignement abstrait et permettre à l'enfant de parcourir la route du savoir avec un effort réel et efficace.

b) *Le musée scolaire*: Il s'agit de la réalisation la plus grande dans notre école. Il est vrai que nous étions influencé en cela par l'étude de Freinet.(1)

Notre Musée a trois caractéristiques: il est plutôt local, il s'étend dans tous les domaines de connaissances et il est une création des élèves et des maîtres de l'école; nous avons seulement acheté le mobilier indispensable.

Nous avons déjà dit que notre travail scolaire n'était pas limité aux expériences en chambre close avec comme seuls témoins les objets que le musée scolaire nous offrait. L'accent porte dans le «musée vivant» du milieu. Mais, le musée scolaire devient un complément excellent du musée vivant. C'est ainsi que notre Musée constitue un élément didactique de premier ordre, à tous les points de vue: zoologie, botanique, biologie, histoire, géographie, industrie, commerce, agriculture, métiers, nature, etc. peuvent être traités avec une documentation abondante et non avec des mots abstraits. Le musée scolaire sera même le point de

---

1) GUILLARD-FAURE: «Le Musée scolaire», Brochure de l'E.N.P. No 35, 1948.

départ d'une quantité d'exercices de vocabulaire, de rédaction, d'élocution (lectures, poésies, causeries et discussions d'élèves), de dessin et de travaux manuels.

Je n'ai pas l'intention de donner ici la liste des documents de notre Musée scolaire, aquarium, terrarium, etc. Je souligne seulement l'intérêt vivant des enfants pour toutes ces collections et pour la classification commode de boîtes, flacons, étagères, etc. selon l'ordre des branches d'enseignement.

c) *La bibliothèque scolaire*: Il s'agit évidemment de la bibliothèque à l'usage des élèves dans les classes. Le but de notre procédé était double: supprimer les «manuels de lecture» d'une part, par des lectures intéressantes et soigneusement choisies, et, d'autre part, développer chez l'enfant le goût et le respect du livre.(1)

Le choix des livres a été fait avec la collaboration du corps enseignant. Les parents nous ont aidés pour l'achat des livres et du mobilier. Nous sommes satisfaits de la constitution de nos bibliothèques et de leur juste utilisation.

d) *L'organisation d'un atelier*: Nous avons éprouvé une grande joie en construisant, à côté du bâtiment scolaire, une vaste salle destinée à la réalisation des travaux manuels des élèves. Cette salle, petit à petit, équipée du mobilier et du matériel nécessaires, devient un vrai laboratoire où les travaux manuels portent la marque des moyens d'expression. La terre, le plâtre, les papiers et cartons, les tissus, le bois, sont les matériaux les plus importants. Un après-midi par semaine est destiné à ces travaux. C'est ici que l'acte prépare la pensée, l'*homo faber* devient *homo sapiens*; les activités manuelles ne sont pas seulement des exercices d'adresse et d'agilité; elles concourent à enrichir le langage et la pensée, mais aussi à développer l'éducation morale, l'éducation sociale, la culture physique; elles sont sources de joie, puisqu'elles aboutissent à une conquête: la maîtrise de la matière par des mains humaines.

Enfin, parmi les autres préoccupations, nous citons l'uti-

---

1) ELIE XIROTIRIS: «La lecture aux degrés supérieurs de l'école primaire», Athènes, 1951.



lisation du film didactique, de l'imprimerie à tous les degrés, l'attitude nouvelle du maître vis-à-vis de l'enfant et l'extension considérable de l'éducation physique. Cette dernière ne comprend plus la gymnastique seulement, mais encore les jeux en plein air, les sports, la natation, les excursions, les promenades à pied, etc. Nous avons créé, d'ailleurs, un terrain de jeux bien aménagé, que nous avons mis à la disposition de toutes les écoles de la ville.

### *3. Organisation du milieu scolaire en fonction d'une école nouvelle*

Une de nos préoccupations quant à l'organisation de notre école était de diminuer l'individualisme forcené, la grande misère du régime scolaire en vigueur. Mais nous étions dans ce domaine-là très attentifs. Nous avons préféré marcher lentement ! Pas de «communautés scolaires» ou self-government. Notre effort était de supprimer, tout d'abord, la compétition qui s'étend à tous les domaines de la vie scolaire, le classement des élèves, sous prétexte d'émulation, l'invitation incessante à se dépasser les uns les autres, les tableaux d'honneur affichés, cette pédagogie de l'égoïsme et de l'arrivisme. Ensuite, supprimer totalement les notes scolaires, malgré l'opinion contraire du corps enseignant, avec un ordre de valeur, exprimé par deux mots : b o n - i n s u f f i s a n t.

Ainsi, au cours de la deuxième année, nous avons constaté un profond courant communautaire qui traversait l'école ! Les liens entre nos élèves ne sont pas artificiels, mais naturels. Peu à peu l'installation matérielle s'est modifiée. Elle a permis aux élèves de communiquer entre eux, de se grouper spontanément pour travailler ensemble, d'organiser, le plus possible par eux-mêmes, leur petite cité : local, entretien, recherches communes, documentation, discussion, exposés. Les élèves ont été habitués à l'entraide dans toutes les activités de la vie scolaire et extra-scolaire. Une ambiance nouvelle a régné. C'est ainsi que les élèves ont créé tout seuls un plan de services pour la propreté des classes, des groupes pour le jardin scolaire, pour l'utilisation des li-

vres de la bibliothèque, des groupes d'éclaireurs et de Croix-Rouge, dont l'activité sociale est devenue considérable.

Les maîtres sont déjà persuadés de l'efficacité de cette transformation. Ce sont seulement quelques parents qui se méfient encore de ces changements! Il fallait aborder ces relations avec famille d'une façon plus rigoureuse. Nous avons établi, tout d'abord, un «Bulletin individuel» des élèves.(1) Les parties de ce bulletin sont les suivantes : Eléments familiaux, scolaires, progrès de l'élève, observations du maître (intelligence-caractère), indications du maître aux parents. C'est le premier contact des maîtres avec les parents. Les réunions des parents à l'école, par classe ou communes, deviennent de plus en plus fréquentes. Quelques soirées sont occupées par une discussion où parents et maîtres expriment les demandes les plus urgentes pour l'aménagement de l'école. Il y a d'autres soirées pour suivre seulement la projection d'un film, ou voir des photos culturelles par l'épidiascope de l'école; d'autres, pour prendre un thé!! avec le corps enseignant (préparé par les parents). Quelques visites pour voir le repas de leurs enfants, d'autres pour se prêter des livres (nous avons constitué une section de bibliothèque pour les adultes); quelques soirées pour suivre les conférences variées des maîtres, etc. De tout cela, un comité des parents a été constitué : «Les amis de l'école». C'est ce comité qui a été chargé des frais de l'édition d'une revue bi-mensuelle.(2)

C'est ainsi que nous avons obtenu de nouveaux alliés par un travail en collaboration étroite avec les parents, collaboration dont l'école retirera finalement le plus grand profit.

Nous avons donné un aperçu des moyens mis en oeuvre pour organiser notre école-modèle. On s'étonnera, peut-être, de ce terme : *m o d è l e* ! Il s'agit, en effet, d'un terme bizarre ! Jamais une école ne peut être modèle et ne doit pas être utilisée comme modèle. Mais laissons de côté les termes.

Le but à atteindre n'était pas de créer, d'ailleurs, une telle

---

1) ELIE XIROTIRIS : «Bulletin d'individualisation de l'enfant», Athènes, 1950.

2) ELIE XIROTIRIS : «Ecole et Famille», revue bi-mensuelle, Iraklion, 1950-1952.

école. Nos efforts ont été orientés vers un but plus modeste. Adapter l'école à l'enfant, faire graviter les méthodes et les programmes autour de l'enfant, changer l'attitude du maître vis-à-vis de l'enfant; connaître l'enfant et le respecter comme un être vivant et actif, prendre comme point de départ dans l'enseignement le concret, le milieu ambiant, organiser une école active; transformer, enfin, les conditions de travail des autres écoles de mon canton.

Pour ce dernier but, les maîtres de toutes nos écoles ont suivi, trois fois par année, le travail de l'école expérimentale, ont participé aux réunions pédagogiques, aux cours de vacances et aux congrès organisés dans ce but. Je ne peux pas dire que j'ai tout obtenu. D'ailleurs l'éducation est un dépistage continu. Ce qui est certain, c'est que tous mes instituteurs portent déjà en eux un désir de recherche, un grand enthousiasme dans l'amélioration de leur travail. Il m'a été donné l'occasion de vérifier une note nouvelle et personnelle dans plusieurs écoles de mon canton. Je trouve cette réussite suffisante comme résultat d'un essai de deux années et encourageante pour l'avenir !

## CE QUE DOIT ETRE UNE ECOLE EXPERIMENTALE

Nous vivons à une époque où le besoin de réformes se manifeste partout. L'école, à son tour, devait être atteinte par ce besoin universel de réformes.

En effet, on constate à l'heure actuelle une série de tendances et de courants dont la note commune est la reconnaissance de l'activité de l'enfant à la base de l'éducation, l'effort d'adapter l'école à l'enfant réel et de le préparer à la vie contemporaine.

Deux questions se posent à ce sujet;

1) La première question est la suivante: Comment peut-on obtenir cette réforme?

C'est surtout par la création d'écoles d'expérimentation scientifique qu'on peut promouvoir le progrès dans l'éducation et dont l'exemple peut être étendu à d'autres écoles. Qu'il s'agisse d'école «active-nouvelle-modèle-progressive», c'est l'expérimentation contrôlée qui doit dominer son travail, et non l'application libre par l'instituteur de ce qui a été appris. Il s'agit donc d'écoles vraiment expérimentales.

L'empirisme d'autrefois, les jugements personnels ne nous suffisent plus. Seules ces écoles soumises à une surveillance spéciale sont capables d'aborder l'étude de l'enfant dans des conditions de sécurité et de contrôle suffisantes, c'est-à-dire d'appliquer dans l'enseignement les procédés et les méthodes d'observation, d'expérience et de contrôle scientifique. (1)

---

1) R. DOTRENS: «Qu'est-ce qu'une école expérimentale?» «Educateur», No 16, 1928.

A. FERRIERE: «Les écoles expérimentales». «Educateur», No 23, 1931; «Nos enfants et l'avenir du pays», p. 90-96; «Ecoles expérimentales», Pour l'Ere Nouvelle. No 18, 1928.

R. COUSINET: «Une école expérimentale en France», Pour l'Ere Nouvelle, No 15, 1925.

BERTIER G.: «L'utilité des écoles expérimentales», dans l'ouvrage: «Hommage à Decroly», etc.

2) Si l'importance des écoles expérimentales est considérable, comment doivent-elles être organisées, pour que leur valeur soit efficace ? C'est cette deuxième question qui nous intéresse ici.

Tout d'abord, nous n'envisageons ici ni la variété des écoles nouvelles, comme nous l'avons exposé dans la partie théorique, ni les écoles où les maîtres imaginent une méthode originale pour enseigner les différentes leçons et apprécient les résultats selon l'optimisme des uns ou l'esprit de dénigrement des autres. Au contraire, il s'agit des écoles qui présentent ce double avantage considérable : éviter l'anomalie que constituent les cas analogues (essais personnels isolés et sans contrôle scientifique) et constituer des foyers d'éducation capables de servir de modèles et d'inspiration aux écoles publiques, en laissant aux instituteurs une liberté légitime.(1) Tandis que «l'école nouvelle», en visant à l'«impossible» (actuel) et à la vérité éternelle, montre la voie, le but, la fin à poursuivre, et, par là, prépare le «possible» de demain, l'«école expérimentale» vise au «possible» et à l'«actuel», elle n'anticipe pas. (2)

Pour l'organisation d'une telle école, qui évite les dangers d'un traditionalisme et des innovations non contrôlées, qui est à la fois rénovée et expérimentale, il faut tenir compte, à mon avis, de points relatifs à l'organisation générale de l'école, à l'éducation intellectuelle, à l'éducation physique et esthétique, à l'éducation morale et sociale.

### *I. Organisation générale de l'école*

1) Une école expérimentale doit avoir une liberté de mouvement qui va lui permettre de mieux jouer le rôle de laboratoire d'expérimentation.

2) Elle doit s'appuyer sur les données de la psychologie de l'enfant, la biologie et la sociologie. Ces sciences peuvent collaborer dans le domaine de l'éducation. L'école expérimentale

---

1) A. FERRIERE : «Les écoles expérimentales», *Educateur*, No 23, 1931.

2) A. FERRIERE : «Nos enfants et l'avenir du pays» Delachaux et Niestlé, 1942. p. 96.

R. DOTTRENS : «L'enseignement individualisé», p. 11-17.



doit s'orienter selon les découvertes de ces sciences en utilisant des moyens scientifiques pour connaître l'enfant, ses besoins et ses intérêts (individuels et sociaux), par les épreuves, les tests et l'observation de l'enfant dans toutes ses manifestations.

3) L'école doit être installée à la campagne, si c'est possible; le jardin scolaire, l'atelier des travaux manuels, la salle de gymnastique, les douches sont des conditions sine qua non d'une telle école.

4) Elle doit être un demi-internat; solution qui s'impose pour des raisons de distance et d'éducation.

5) Elle doit être une école mixte; la séparation des sexes à l'école primaire au moins, me paraît s'opposer aux sentiments innocents de l'âme enfantine.

6) Le corps enseignant doit être mixte; le fait de trouver seulement des institutrices dans la plupart des «écoles nouvelles» et aucun instituteur me paraît tout à fait inexplicable!

7) Une école expérimentale ne doit pas choisir les enfants les plus intellectuels; il faut toujours rester dans le niveau intellectuel moyen.

8) L'effectif des classes doit être limité à 30 élèves au maximum.

9) Une école qui travaille seulement les matinées et dont les après-midi sont consacrés aux travaux libres, promenades, travaux manuels, etc. me paraît plus conforme à la psychologie de l'enfant; mais cela dépend évidemment des conditions du milieu de l'école.

10) L'enfant ne peut être éduqué que s'il est bien connu. C'est ainsi que nous trouvons nécessaire un laboratoire de pédagogie et de psychologie annexé à l'école expérimentale. Un laboratoire, où le corps enseignant, les parents et les spécialistes trouvent un lieu de rencontre pour l'étude de l'enfant. Parce que le risque le plus grand d'un laboratoire est celui d'un divorce entre l'enfant réel et les travaux statistiques. Un laboratoire, centre d'observation de l'enfant, un initiateur des méthodes scientifiques, un office de formation des instituteurs, un centre d'études expérimentales.

11) Une préoccupation de l'école expérimentale sera d'assu-

rer la compréhension du travail scolaire par le grand public et la collaboration de l'école et de la famille.

12) Une amélioration, enfin, de l'ameublement, de l'équipement de l'école et du matériel de l'enseignement, doit être prévue dans l'organisation d'une école expérimentale.

## II. *L'éducation intellectuelle*

1) L'école expérimentale doit établir tout d'abord un programme de connaissances et de techniques à enseigner, expérimenté préalablement par les moyens scientifiques; c'est ainsi seulement que le programme sera adapté aux besoins et aux possibilités de l'enfant. Ce programme, expérimentalement établi, peut contenir un minimum de matières obligatoires pour tous les enfants et des connaissances particulières, facultatives; cela évidemment pour les degrés supérieurs.

C'est ainsi seulement que l'enfant pourra apprendre ce qu'il peut; le mot doit n'avoir aucune valeur réelle dans la psychologie de l'enfant, qu'il s'agisse de son développement intellectuel ou de sa formation morale.

2) L'enseignement doit être fondé sur l'observation et l'expérimentation; l'étude du milieu sera le point de départ de cet enseignement.

3) L'intérêt de l'enfant, son activité personnelle et son initiative doivent être les appuis de l'enseignement; d'où les travaux spontanés, la participation active des élèves à l'élaboration de la matière, les expériences directes, les visites, la lecture, etc. doivent tenir une grande place dans le travail d'enseignement.

4) Les techniques nouvelles de l'enseignement (lecture, calcul, écriture, concentration des matières, centres d'intérêt, etc.), doivent avoir la place primordiale dans une école expérimentale, à la condition de ne pas tenir compte exclusivement des résultats obtenus, mais surtout de la marche naturelle et scientifique du travail. Il en est de même pour les différentes formes d'enseignement: individualisée, par groupes, etc.

5) Une école expérimentale doit s'intéresser au contrôle des résultats, après l'organisation de son travail et de ses expériences.

tations par des moyens également scientifiques. Ainsi les questions des notes scolaires, examens, etc. doivent être envisagées dans l'esprit des données de la psychologie contemporaine; c'est cette réforme qui nous fournira des moyens précis pour évaluer objectivement le rendement du travail scolaire.

6) L'école primaire est une école de culture générale. Une école expérimentale doit fixer ses regards sur la méthode de travail à faire acquérir à l'enfant plutôt que sur la quantité de connaissances à enseigner. Un esprit nouveau doit donc imprégner l'enseignement du maître. C'est pour cela qu'une telle école, à côté de son but éducatif, doit initier le maître aux secrets de la pédagogie contemporaine et lui faire améliorer peu à peu son attitude par rapport aux procédés scientifiques de l'enseignement et du contrôle de ses résultats.

### III. *L'éducation physique et esthétique*

1) Corps, esprit, coeur, ne font qu'un. Une hygiène bien comprise est une hygiène globale; l'équilibre physiologique, mental et moral, c'est la préoccupation la plus importante d'une école progressive. Préparer l'enfant à la vie qui l'attend, cela signifie lui en épargner les inconvénients dans toute la mesure du possible, l'armer contre ses dangers, le mettre à même de s'y adapter. L'être humain est un tout qui se prépare dans l'enfant par des soins vigilants apportés aussi bien à la formation et à la préservation de son esprit et de son coeur qu'à son développement corporel. Tous ces soins se complètent et se renforcent; négliger les uns, c'est, du même coup, compromettre en partie le résultat des autres. Un enfant fatigué ne saurait faire de bonnes études. C'est de cette manière qu'une école expérimentale doit aborder la question de l'éducation physique.

2) La cuisine scolaire, mis à part d'autres avantages, donne de l'appétit à tous les enfants et les règles du «bien manger». Il est bien connu, que le problème de l'alimentation est le problème capital de l'hygiène infantile. On peut dire que, d'une façon générale les enfants sont bien plus souvent victimes d'erreurs dans l'irrégularité de leurs repas que d'une mauvaise éducation.

3) Une école dans le vrai sens du terme, doit s'intéresser au problème du repos de l'enfant en lui donnant des habitudes et des règles de vie régulière. Plus le rythme de la vie s'accroît, plus la nécessité de l'arrêt et de la détente s'impose, sans aucun doute, à l'être humain. Comme il y a une «méthode pour apprendre» des connaissances, il y a aussi une «méthode pour vivre» régulièrement, un ordre de vie. Le malmenage, l'usure prématurée des organes de l'enfant, le sommeil insuffisant, l'aération insuffisante (école-maison), les punitions qui consistent à retenir un élève après la classe dans un local où l'air a été entièrement vicié par les enfants qui le quittent, la propreté apparente seulement du visage et des mains, la mauvaise attitude au cours du travail, etc. ont une mauvaise répercussion sur la santé physique et psychique de l'enfant.

4) L'immobilité est contre nature; l'enfant a besoin de mouvement; le condamner à l'immobilité, ce n'est pas seulement contrecarrer sa nature, c'est encore entraver le développement de ses articulations et de ses muscles en même temps que le bon fonctionnement de ses différents organes. L'exercice physique qui répond le plus exactement aux besoins naturels de l'enfant, c'est le jeu. C'est pour cela, que les exercices physiques devraient toujours, surtout dans les petites classes, s'inspirer des mouvements du jeu. La gymnastique même par les mouvements naturels reste encore la meilleure. Le but de l'école n'est pas de créer des athlètes—culture qui ne confère presque jamais la santé physique—mais, en exposant l'enfant entièrement et méthodiquement à l'action de l'air, du soleil et de l'eau, de lui faire reproduire tous les actes moteurs qui édifient l'architecture du corps humain (exercices de respiration, de marche, de course, de saut, de grimper, de lancer et de lutte, etc.).

5) Quant à la leçon de gymnastique, l'école expérimentale doit tenir compte de la fatigue que cette leçon provoque; l'heure des exercices physiques ne sera pas fixée au hasard. D'ailleurs, l'organisme ne peut «digérer» qu'une certaine quantité de gymnastique; pousser les exercices jusqu'à la fatigue et en compétitions sportives, c'est nuire physiquement à l'enfant.

6) L'ordre des différents travaux dans l'horaire de l'



école doit être basé sur les résultats des recherches relatives de la psychologie pédagogique. Si les travaux manuels sont un moyen excellent du développement physique de l'enfant, l'ordre dans l'horaire de toutes les leçons a aussi une grande importance.

7) Les précautions vestimentaires, quelques indications pour se protéger contre les maladies contagieuses, et les dangers en général de la santé, sont indispensables dans une école digne de son nom.

8) Le surmenage scolaire a une énorme influence sur la santé physique de l'enfant. Les maîtres d'une école peuvent contribuer à réduire la fatigue entraînée par les études, par l'établissement d'un programme de connaissances mesuré aux possibilités de l'enfant de chaque âge, par l'enseignement individualisé et intéressant (le travail qui n'est pas intéressant provoque la plus grande fatigue), par la limitation du travail à domicile, par les conditions hygiéniques de travail scolaire, par les excursions et les campements, par la création d'un milieu scolaire simple et favorable à l'épanouissement naturel de l'enfant. C'est ainsi seulement que l'école peut éviter le déséquilibre physique, intellectuel et moral, résultats du surmenage et du malmenage scolaires.

9) Une école expérimentale, enfin, doit donner des conseils aux parents pour diminuer les erreurs commises concernant l'éducation physique de leurs enfants: jeu, utilisation des loisirs, promenades, heures de repas et de sommeil, propreté, toilette, excursions en automobile, ou bicyclette, conditions de travail à domicile, etc.

10) L'éducation esthétique, d'ailleurs, doit être une des pré-occupations d'une école expérimentale: travaux artistiques des élèves, l'ordre et la propreté du milieu scolaire, du mobilier et du matériel, la régularité en tout dans la classe, la contemplation des chefs-d'oeuvre artistiques et littéraires, le chant et la musique, les travaux manuels et l'exemple du maître, surtout, contribuent effectivement à la formation du sens esthétique de l'enfant.

#### IV. *L'éducation morale et sociale*

1) L'éducation morale chez l'enfant se réalise du dedans au



dehors; c'est le principe essentiel qu'une école doit avoir dans ce domaine. Le moyen le plus efficace est la pratique des vertus morales et non les leçons de morale. L'éducation morale aboutit à la formation d'habitudes : les habitudes de politesse, de noblesse, de véracité, etc.; elles ne s'imposent pas, elles sont les résultats d'une vie scolaire analogue, dont l'exemple est toujours le maître. Les récompenses et les sanctions éduquent d'une façon négative.

2) L'école, de par sa nature, constitue d'ailleurs une communauté élèves, maîtres, parents. L'éducation sociale dépend donc de l'esprit de cette communauté donné par les maîtres. La pratique de l'entraide et du respect mutuel, dans une atmosphère de liberté à l'école conduit sûrement à la discipline intérieure et à la préparation des enfants aux conditions de la vie sociale contemporaine.

La création des coopératives scolaires, de self-government et des communautés scolaires sont les résultats et non le point de départ de cette vie communautaire.

Nous avons énuméré seulement quelques aspects de l'organisation d'une école rénovée-expérimentale. J'aimerais ajouter mon opinion sur deux points qui me paraissent fondamentaux :

a) Le caractère d'une école dépend, en premier lieu, de l'attitude du maître; c'est l'esprit nouveau du maître qui se trouve au delà des méthodes et des programmes de l'école. Aucune technique nouvelle ne permet le changement de l'esprit éducatif, sans le changement du maître. Renouvellement de l'esprit de l'éducation signifie changement de l'attitude des éducateurs.

Ce n'est pas, en dernière analyse, la technique de l'éducation nouvelle qui importe, c'est surtout son esprit.

b) La base d'une école expérimentale sera toujours le principe d'expérimentation pédagogique, contrôlée par des moyens scientifiques en ce qui concerne la marche du travail et les résultats obtenus. Une expérimentation étendue dans tous les domaines de l'éducation : intellectuel, physique, moral, social.

## CONCLUSION

Au terme de cette étude, j'aimerais dire que nous n'avons pas tout vu et tout dit à propos de l'éducation moderne. Notre but était plus modeste : parler de l'éducation actuelle à travers quelques écoles expérimentales de l'Europe. Nous avons parlé de ce que nous avons connu personnellement et de ce que nous avons pu comprendre au cours de nombreuses conversations et visites. Enfin, les établissements dont nous avons donné la description appartiennent à des pays très différents : Belgique, France, Suisse.

\*\*\*

Les deux principes fondamentaux de la pédagogie scientifique sont bien connus :

Le premier concerne la nécessité d'adapter le contenu éducatif, constitué par les plans d'études et les programmes, et les méthodes employées pour l'interprétation de ces plans et de ces programmes, aux exigences du développement naturel de l'intelligence de l'enfant, de suivre les stades de ce développement, de ne pas en contrecarrer la marche et de favoriser son épanouissement. C'est ici que la psychologie fonctionnelle, génétique et différentielle, nous donne des apports précieux. (1)

Mais l'action éducative implique un autre principe : c'est le principe de l'organisation scientifique du travail scolaire qui consiste en trois fonctions :

a) Etablir un programme de connaissances et de techniques, c'est-à-dire déterminer expérimentalement, à quel âge, telle ou telle notion peut être enseignée et assimilée par l'enfant, avec le maximum d'efficacité.

---

1) M. DEBESSE : «Les méthodes pédagogiques», Traité de Psychologie appliquée, Livre IVe, P.U.F., Paris, 1955.

b) Organiser le travail (moyens, méthodes, procédés, matériel, coordination des efforts des élèves et des maîtres), afin d'épargner les tâtonnements à l'éducateur, respecter les possibilités de l'enfant, assurer le rendement maximum avec le minimum de fatigue, pour les maîtres comme pour les élèves.

c) Enfin, contrôler, vérifier les résultats du travail par des moyens objectifs.

C'est ainsi seulement, me paraît-il, que la pédagogie contemporaine peut devenir scientifique : c'est-à-dire en passant du champ de la psychologie proprement dite à celui de la technique éducative, par l'application, à l'étude de ses propres problèmes, de l'expérimentation, comme d'ailleurs le fait la psychologie expérimentale. Autrement dit, qu'il s'agisse de la forme du mobilier scolaire, du contenu d'un plan d'études, de la répartition des matières dans l'emploi du temps, de la rédaction des manuels, de toutes les activités scolaires, de la conduite même de chaque enfant, l'éducateur doit prendre une attitude expérimentale, chaque fois qu'une difficulté surgit dans son travail instructif ou éducatif.

En considérant ces deux points de vue et l'esprit du travail des écoles dont il est question, j'ai dégagé les conclusions suivantes:

1) Aucune de ces écoles, à l'heure actuelle, n'est une véritable école expérimentale : pour la seule raison qu'elles restent au premier principe théorique; qu'il leur manque le départ scientifique et la preuve des faits. Et il est de toute évidence que le manque de la preuve d'un fait conduit à l'empirisme.

La note commune de ces écoles est de réaliser une école active. L'idée d'action et celle de spontanéité ou d'autonomie sont à la base. Toutes deux sont présentées comme des données de la science psychologique, pédagogique, sociale. Appliquées à l'étude de l'enfant, ces thèses transforment par une heureuse révolution toute l'éducation. On voit l'enfant comme un être en devenir, en croissance, avec ses attitudes et ses intérêts propres, ses formes propres de penser, sentir et agir. On peut donc nommer ces écoles actives, nouvelles, rénovées, progressives, mais non expéri-

mentales. Parce qu'elles ont la visage scientifique, tandis que leur contenu reste empirique.

2) Il faut donc différencier les écoles dites nouvelles des véritables écoles expérimentales. Les premières impliquent les dangers de l'empirisme et des innovations non contrôlées; les secondes évitent justement les dangers du dogmatisme et de l'extrémisme, du traditionnalisme et de l'empirisme. Le problème se pose : Comment déterminer les intérêts, les besoins et les possibilités de l'enfant? Parler des intérêts de l'enfant, sans les déterminer scientifiquement, est quelque chose de dangereux. Ce qui compte dans l'amélioration des moyens éducatifs, c'est la véritable recherche scientifique.

Comment peut-on, par exemple, expliquer les différences des plans d'études des différents pays autrement que par empirisme ?

En voici un seul exemple :

Dans les écoles dites nouvelles ou expérimentales, en Belgique, on enseigne les nombres de 1 à 100, au cours des deux premières années. Dans les écoles françaises, de 1 à 1.000, à Genève, les nombres de 1 à 120. Qui a raison?

3) Si l'on veut promouvoir le progrès scientifique dans le domaine de l'éducation il faut créer de véritables écoles expérimentales ayant au départ un plan objectif, et en cours de travail un contrôle précis. L'utilité des écoles vraiment expérimentales est évidente. C'est grâce à leur activité que la pédagogie pourra embrasser d'une façon rigoureuse et scientifiquement contrôlée les phénomènes si complexes qui se passent chez l'enfant et organiser le travail d'enseignement et d'éducation d'une manière rationnelle.

4) Enfin, pour organiser des écoles complètes, c'est-à-dire à la fois expérimentales et actives, il faut tenir compte, en plus, de points relatifs à l'organisation générale de l'école, à l'éducation également physique, morale et sociale de l'enfant et à la rénovation de l'esprit du maître, à son attitude nouvelle, par une formation psychologique, morale et sociale approfondie.

## BIBLIOGRAPHIE

### PREMIERE PARTIE

- ABAD G. Cuatro escuelas experimentales Norteamericanas. Kapelusz, Buenos Aires, 1949.
- AEBLI H. Didactique psychologique. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1951.
- ALAIN           Propos sur l'éducation. P.U.F. Paris, 1952.
- ALLENDU R. L'enfance méconnue. Mont-Blanc, Genève, 1941.
- AUDEMARS M.-LAFENDEL L. La maison des petits de l'Institut J.-J. Rousseau. 2e éd. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1950.
- BAUDOUIN CH. Tolstoï éducateur. Delachaux et Niestlé, 1921.
- BELLEVILLE P. Ecole et Santé. Baillière et Fils, Paris, 1944.
- BENEGE G. La méthode expérimentale. P.U.F. Paris, 1954.
- BERGER G. Questionnaire caractérologique. P.U.F. Paris, 1952.
- BERGER G. Caractère et personnalité. P.U.F. Paris, 1954.
- BERNARD J. La méthode Montessori. Desclée de Brouwer, Paris, 1946.
- BERNARD P. L'école attentive. Nathan, Paris, 1925.
- BEQUET R. Réflexions séditieuses sur l'éducation nouvelle. Istra, Strasbourg et Paris, 1950.
- BINET A.-SIMON T. La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants. Bourrellet, Paris, 1945.
- BINET A. Les idées modernes sur les enfants. Flammarion, Paris, 1911.
- BINOIS R. La psychologie appliquée. P.U.F. Paris, 1946.
- BLOCH M.A. Philosophie de l'éducation nouvelle. P.U.F. Paris, 1948.
- »           Pédagogie des classes nouvelles. P.U.F. Paris, 1953.
- BODIN P. L'adaptation de l'enfant au milieu scolaire. P.U.F. Paris, 1945.
- BOEHM L. Les tendances nouvelles de l'éducation préscolaire aux Etats-Unis. Delachaux et Niestlé, 1952.
- BOSCHETTI-ALBERTI M. L'école sereine. Delachaux et Niestlé, 1952.
- BOURJADE J. Théorie de l'éducation. Cercle d'études pédagogiques de l'Académie de Lyon, (s.d.).
- »           L'intelligence et la pensée de l'enfant. P.U.F. Paris, 1942.
- BOVET P. Vingt ans de l'Institut de J.J. Rousseau. Delachaux et Niestlé, 1932.
- BOWLEY A. Modern child psychology. Flugel, London, 1948.



- B.I.E. Le self-gouvernement à l'école. Genève, 1934. Conférences de l'Instruction publique. No 124, 1<sup>er</sup> 34-50.
- BURLOUD A. Le caractère. P.U.F. Paris, 1948.
- BUYSE R. L'expérimentation en pédagogie. Lamertin, Bruxelles, 1935.
- CARRARD A. La jeunesse de demain. Delachaux et Niestlé, 1942.
- CARUSO I. La notion de responsabilité et de justice immanente chez l'enfant. Delachaux et Niestlé, 1943.
- CASTIELLO S.I. Une psychologie humaine de l'éducation. (trad. Berbaix-Misonne), 2e éd., Casterman, Tournai et Paris, 1950.
- CESARI P. Psychologie de l'enfant. P.U.F. Paris, 1951.
- CHALLAYE F. La psychologie de l'enfant. Nouveau traité de Psychologie, tome VIII, fasc. 4, P.U.F. Paris, 1943.
- » L'enfant et la morale. P.U.F. Paris, 1941.
- CLAPAREDE E. L'éducation fonctionnelle. 3e éd. Delachaux et Niestlé, 1950.
- » Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. 2 vol. Delachaux et Niestlé, 1946.
- » Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers. Flammarion, Paris, 1924.
- CLAUSSE A. Essai sur l'école nouvelle. Labor, Bruxelles, 1950.
- COMENIUS J. AMOS. (trad. J.B.Piobetta). La grande didactique. P.U.F. Paris, 1952.
- CORNET R. Partir de l'enfant. Desoer, Liège, 1941.
- COUSINET R. La formation de l'éducateur. P.U.F. Paris, 1952.
- » Leçons de pédagogie. P.U.F. Paris, 1950.
- » L'éducation nouvelle. Delachaux et Niestlé, 1950.
- » La culture intellectuelle. Presses d'Île de France, Paris, 1954.
- Congrès I.E. Morale. L'éducation et la solidarité. Delachaux-Niestlé, (s.d.)
- Comité d'action pour une culture internationale : Pestalozzi 1746-1946, l'école pour la vie. Genève, 1946.
- Cahiers de pédagogie moderne : L'école à classe unique et l'école à deux classes. Bourrelier, Paris, 1952.
- DANIELOU M. L'éducation selon l'esprit. Plon, Paris, 1939.
- DEBESSE M. Les étapes de l'éducation. P.U.F. Paris, 1952.
- DEMOLINS E. L'éducation nouvelle-L'école des Roches. Firmin-Didot et Cie, Paris, 1899.
- DEMOOR J.-JONCKHEERE T. La science de l'éducation. Lamertin, Bruxelles, 1920.
- DEWEY J. (trad. Carroi M.A.). Expérience et éducation. Bourrelier, Paris, 1947.
- » (trad. Pidoux L.S.) L'école et l'enfant. 4e éd. Delachaux et Niestlé, 1947.
- DEWEY E. (trad. Duthil R.). Les écoles de demain. Flammarion, Paris, 1930.

- DOTTRENS R. Le problème de l'inspection et l'éducation nouvelle. Delachaux et Niestlé, 1931.
- » Education et Démocratie. Delachaux et Niestlé, 1946.
- » Notre enseignement secondaire. Tribune de Genève, 1938.
- » Les études pédagogiques à Genève. Payot, Lausanne, 1933.
- » Le progrès à l'école : sélection des élèves ou changement des méthodes? Delachaux et Niestlé, 1936.
- » Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale? Delachaux et Niestlé, 1944.
- » L'éducation nouvelle en Autriche. Delachaux et Niestlé, 1927.
- » Nos enfants à l'école. Delachaux et Niestlé, 1954.
- DRISCOLL G. (trad. Gomme A.). Comment étudier le comportement des enfants. Scarabée, Paris, 1954.
- DURAND S.M. Pour ou contre l'éducation nouvelle. Desclée de Brouwer, Bruges, 1951.
- DURKHEIM E. Education et Sociologie. Alcan, Paris, 1922.
- » L'éducation morale. Alcan, Paris, 1925.
- EHM A. L'éducation nouvelle. Thèse, Alsatia, Paris, 1937.
- ELSLANDER J.F. L'enfance libérée. Delachaux et Niestlé, 1948.
- FAURE M. Le jardin d'enfants. P.U.F., Paris, 1949.
- FERRE A. Cours de psychologie infantine et juvénile. S.U.D.E.L. Paris, 1948.
- » Les tests à l'école. Bourrelier, Paris, 1950.
- FERRIERE A. Nos enfants et l'avenir du pays. Delachaux et Niestlé, 1942.
- » L'école sur mesure à la mesure du maître. Atar, Genève, 1931.
- » Trois pionniers de l'éducation nouvelle. Flammarion, Paris, 1928.
- » L'école active. 4e éd., Forum, Genève, 1930.
- » La pratique de l'école active. Forum, Genève, 1924.
- » L'école active. 6e éd. Delachaux et Niestlé, 1953.
- » L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants. Delachaux et Niestlé, 1950.
- » L'école active à travers l'Europe. Michon, Paris, 1948.
- » Transformons l'école. 2e éd., Olivey, Paris, 1947.
- » L'Amérique latine adopte l'école active. Delachaux et Niestlé, 1931.
- » Brève initiation à l'éducation nouvelle. Bourrelier, Paris, 1951.
- FOERSTER F.W. (trad. Bovet P.) L'école et le caractère. 7e éd. Delachaux et Niestlé, 1945.
- FOULQUIE P. Les écoles nouvelles. P.U.F., Paris, 1948.
- FROIDURE E. Les sanctions en éducation - récompenses et châtiments. éd. des Stations de Plein Air, Bruxelles, (s.d.)
- GAL R. Histoire de l'éducation. P.U.F., Paris, 1948.
- » L'orientation scolaire P.U.F., Paris, 1946.
- GLATIGNY M. Histoire de l'enseignement en France. P.U.F. Paris, 1949.

- GOMMES A. A travers les écoles d'Amérique. Les Presses d'île de France, Paris, 1947.
- HOLMES G. The idiot teacher. Faber, London, 1949.
- HUBERT R. Traité de pédagogie générale. 3e éd. P.U.F. Paris, 1952.
- » Histoire de la Pédagogie P.U.F. Paris, 1949.
- HUGHES A.G. Learning and teaching. Longmans, London-New-York, 2e éd., 1946.
- HUGUENIN E. Les tribunaux pour enfants. Delachaux et Niestlé, 1935.
- » La coéducation des sexes. Delachaux et Niestlé, 1929.
- » Education et culture d'après Kerschensteiner. Flammarion, Paris, 1933.
- ISCHER A. Méthodes nouvelles et discipline. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, 1953.
- JACCARD L. Etudes pédagogiques. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Payot, Lausanne, 1948.
- JADOULE A. Le laboratoire pédagogique au travail. Scarabée, Paris, 1951.
- JAMES W. (trad. Pidoux L.) Causeries pédagogiques. Payot, Paris, 1948.
- JONCKHEERE T. La pédagogie expérimentale au jardin d'enfants. 5e éd. Lamertin, Bruxelles, 1949.
- » La méthode scientifique et la pédagogie. Lamertin, Bruxelles, 1933.
- » Savoir enseigner. 2e éd, A. de Boeck, Bruxelles, 1954.
- KANT E. Traité de Pédagogie. 5e éd., Alcan, Paris, 1931.
- KEVORKIAN B. L'Emile de Rousseau et l'Emile des Ecoles normales. Delachaux et Niestlé, 1948.
- KOHLER C. Les déficiences intellectuelles chez l'enfant. P.U.F. Paris, 1954.
- LAFON R. Psycho-pédagogie médico-sociale. P.U.F. Paris, 1950.
- LAGACHE D. L'unité de la psychologie. P.U.F., Paris, 1949.
- LAMY A. Une méthode moderne d'éducation-l'internat de plein air. Ed. Universitaires, Bruxelles, 1946.
- LEIF J.- RUSTIN G., Pédagogie générale. Delagrave, Paris, 1953.
- LIAUGMINAS A. L'enseignement de la morale. Delachaux et Niestlé, 1938.
- LUBIENSKA de LENVAL H. La méthode Montessori. Spes, Paris, 1951.
- MAISONNEUVE J. Psychologie sociale. P.U.F. Paris, 1950.
- MALCHE A. Vie de Pestalozzi. Payot, Lausanne, 1946.
- MARCAULT J.-BROSSETH. L'éducation de demain. Alcan, Paris, 1939.
- MARIE-THERESE VAN E. Le respect de la personne dans l'éducation. Desclée de Brouwer, Paris, 1954.
- MEDICI A. L'éducation nouvelle : ses fondateurs, son évolution. Alcan, Paris, 1940.
- » L'éducation nouvelle : ses méthodes, ses progrès, P.U.F., Paris, 1952.
- MESNARD P. Education et caractère. P.U.F. Paris, 1953.

- MEYLAN L. Les humanités et la personne. 2e éd., Delachaux et Niestlé, 1944.
- » Pour une école de la personne. Payot, Lausanne, 1942.
  - » Education fonctionnelle - Claparède et Pestalozzi. Labor et Fides, Genève (s.d.)
  - » Education nationale et éducation mondiale. Société Helvétique, Lausanne, 1949.
- MIALARET G. Nouvelle pédagogie scientifique. P.U.F. Paris, 1954.
- » L'éducation et la méthode des tests. Scarabée, Paris, 1953.
- MICHAUD E. Action et pensée enfantines. Scarabée, Paris, 1953.
- MILLOT L. Psychologie-Education. Vrin, Paris 1931.
- » L'éducateur et l'action éducatrice. P.U.F. Paris, 1941.
  - » Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine. Alcan, Paris, 1938.
- MITCHELL LUCY S. Our children and our schools. Simon and Schuster, New York, 1951.
- MONTESSORI M. Pédagogie scientifique. Desclée de Brouwer, Bruges 1952.
- » L'enfant (trad. Bernard G.) Desclée de Brouwer, Bruges (s.d.),
  - » De l'enfant à l'adolescent. Desclée de Brouwer, Bruges (s.d.)
  - » La paix et l'éducation. B.I.E., Genève, 1932.
- MULLER O. La voix de Pestalozzi. Delachaux et Niestlé, Paris (s.d.)
- NAVILLE P. La formation professionnelle et l'école. P.U.F. Paris, 1948.
- NUTTIN J. Institut de Psychologie et de Pédagogie à l'Université de Louvain. Nauwelaerts, Louvain, 1954.
- OLTRAMARE H. Le travail scolaire vu par un médecin. Payot, Lausanne, 1938.
- OU-TSUIN-CHEN. La doctrine pédagogique de J. Dewey. Presses modernes, Paris, 1931. (thèse).
- PALMADE G. Les méthodes en pédagogie. P.U.F. Paris, 1953.
- PALMERO J. Histoire des Institutions et des doctrines pédagogiques par les textes. S.U.D.E.L. Paris, 1952.
- PAYOT J. L'éducation de la Démocratie. Colin, Paris, 1895.
- » La faillite de l'enseignement. Alcan, Paris, 1937.
- PIAGET J. La psychologie de l'intelligence. 3e éd. Colin, Paris, 1952.
- » Le langage et la pensée chez l'enfant. Delachaux et Niestlé, 1948.
  - » L'éducation nouvelle et ses bases psychologiques. Encyclopédie française, vol. 15, sect. A, Paris, 1939.
- PICHOT P. Les tests mentaux. P.U.F. Paris, 1954.
- PIERON H. Méthodologie psychotechnique. 3 vol. P.U.F. Paris, 1951-1954.
- » Psychologie expérimentale. Colin, Paris, 1948.

- PINLOCHE A. Pestalozzi et l'éducation populaire moderne. Alcan, Paris, 1923.
- PIOBETTA J.B. Examens et concours, P.U.F. Paris, 1943.
- PLANCHARD E. L'investigation pédagogique. Duculot-Roulin, Tamines 1945.
- PLANCHARD E. La pédagogie scolaire contemporaine. Casterman, Tournai et Paris, 1948.
- RAILLON L. Education de plein vent. 2e éd. Téqui, Paris, 1952.
- REGARD N. Dans une petite école. Delachaux et Niestlé, 1922.
- REY A. L'arriération mentale. Delachaux et Niestlé, 1954.
- » L'intelligence pratique chez l'enfant. Alcan, Paris, 1934.
- » Etude des insuffisances psychologiques. 2 vol. Delachaux et Niestlé, 1947.
- REYNIER M. L'hygiène de l'enfant à la maison et à l'école. P.U.F. Paris, 1941.
- RICHARD G. Pédagogie expérimentale. O. Doin, Paris, 1911.
- ROBIN G. Les difficultés scolaires chez l'enfant. P.U.F. Paris, 1953.
- ROMAN F.W. La place de la Sociologie dans l'éducation aux Etats-Unis. M. Giard, Paris, 1923.
- ROUSSEAU J.J. Emile ou de l'éducation. Extraits, 2 vol., Larousse, Paris 1938.
- RÖSSOLIMO G. L'individualité de l'enfant. (trad. Kovazsky V.) Alcan, Paris, 1929.
- ROUMA G. Pédagogie sociologique. Delachaux et Niestlé, 1914.
- SAVARD C. Pages choisies de pédagogie contemporaine. Delagrave, Paris, 1954.
- SCHMID J.R. Le maître-camarade et la pédagogie libertaire. Delachaux et Niestlé, 1936.
- » Types de maîtres. Cahiers de Péd. expérimentale, Delachaux et Niestlé, no 4, 1934.
- SECLET-RIOU F. A la recherche d'une pédagogie nouvelle. Nathan, Paris, 1937.
- SIMON T. Pédagogie expérimentale. 2e éd. Colin, Paris, 1930.
- SPECHT M.-ROSENBERG A. Experimental schools in Germany. J. Clarke and Co London, 1949.
- TRAMER M. Problèmes et détresses d'écoliers. Delachaux et Niestlé, 1953.
- UNESCO. Le droit à l'éducation. Organisation des Nations Unies, Paris, 1952.
- VAUQUELIN R. Les aptitudes fonctionnelles et l'éducation. P.U.F. Paris, (s.d.)
- VIATTE G. et autres. Progrès et incertitudes de l'éducation nouvelle. P.U.F. Paris, 1953.
- ZAZZO R. et autres. La psychologie scolaire. P.U.F. Paris, 1953.
- WALLON H. Principes de psychologie appliquée. Colin, Paris, 1930.
- WELLS H.G. (trad. Lapić P.) Un grand éducateur moderne: Sanderson. Alcan, Paris, 1929.



## REVUES

EDUCATEUR — Lausanne.

POUR L'ERE NOUVELLE — Paris.

EDUCATION NATIONALE — Paris.

L'ECOLE NOUVELLE FRANCAISE — Paris.

EDUCATEUR de Freinet - Cannes.

ENFANCE — Paris.

REVUE INTERNATIONALE DE PSYCO-PEDAGOGIE — Bruxelles.

## DEUXIEME PARTIE

## LE SYSTEME DECROLY ET L'ETUDE DU MILIEU

ANDERSON G. L. Test de lecture silencieuse. Delachaux et Niestlé. (s.d.)

AUBERT P.-VIRET E. L'école vivante par les centres d'intérêt. Payot, Lausanne, 1947.

BARKER M. (trad. en grec Xirotiris E.). Utilisation du milieu géographique. Flammarion, Paris, 1946.

BAUWERS L. Code de l'enseignement primaire et l'enseignement normal primaire. éd. Universelle, Bruxelles, 1951.

BERTRAND A.J. L'étude du milieu. Scarabée, Paris, 1949.

BOON G. Initiation générale aux idées Decrolyennes. C.N.E. Uccle-Bruxelles, 1937.

CHASSAGNY C. L'apprentissage de la lecture chez l'enfant. P.U.F. Paris, 1954.

COLLECTION : «Plan d'études», 23 vol. Desoer, Liège 1949-1954.

CONGRES DECROLY. éd. de l'Université libre de Bruxelles, 1945.

COUSINET R. Leçons de Pédagogie. Ch. VIII : L'étude du milieu. P.U.F. Paris, 1950.

CRESSOT J.-TROUX A. La géographie et l'histoire locales. Bourrellet, Paris, 1946.

DALHEM L. Contribution à la méthode Decroly. Lamertin, Bruxelles, 1932.

DE MOOR F. L'école active par la méthode Decroly. Lamertin, Bruxelles, 1930.

DECORDES V. Quelques-uns des principes éducatifs du système Decroly. Ermitage, Uccle - Bruxelles, 1946.

DECROLY O. Etudes de psychogénèse. Lamertin, Bruxelles, 1932.

DECROLY - MONCHAMP. L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. 6e éd. Delachaux et Niestlé. 1950.

DECROLY - HAMAIDE A. Le calcul et la mesure au premier degré de l'école Decroly. Delachaux et Niestlé, 1932.

DECROLY O. La fonction de globalisation et l'enseignement. Lamertin, Bruxelles, 1929.

» L'étude du petit enfant par l'observation et l'expérimentation. Lamertin, Bruxelles, 1929.

» Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers. Lamertin, Bruxelles, 1925.

DESCHAMPS J. L'auto-éducation à l'école. Lamertin, Bruxelles, 1924.

DEVAUD E. Lire, parler, rédiger. Librairie de l'Université, Fribourg, 1936.

GALLIEN G.-CLARET A. Initiation à la méthode Decroly. Ermitage, Bruxelles, 1946.

HAMAIDE A. La méthode Decroly. 4e éd. Delachaux et Niestlé, 1946.

» Les beaux arts à l'école nouvelle. I.N.R. no 32, Bruxelles, 1940.

HUEY E.B. The psychology and Pedagogy of reading. Macmillan, New-York, 1918.

HUSSON J. L'éducation Decroly. Brochures d'E.N.P. no 26, 1947.

ISCHER A. L'école et la nature. Payot, Lausanne, 1943.

» L'école primaire en Belgique. Educateur, no 8,9,12,13,-1951.

JADOT R. La notion du temps et des valeurs. Lamertin, Bruxelles, 1933.

JEUNEHOMME L. Pédagogie en cours 2. vol., Desoer, Liège, 1941-1950.

JONCKHEERE T. Contribution à l'étude de la notion du temps chez les enfants. Lamertin, Bruxelles, 1928.

JOURNAL de documentation pédagogique du C.I.R.E.B. «L'école» 1945—1948.

MINISTÈRE de l'Instruction publique belge :

L'école de 6 à 16 ans. Projet C.I.R.F.B Ixelles, 1945.

» Plan d'études et instructions pédagogiques, 1936.

» L'aide à qui veut s'instruire. Fasc. 2, Bruxelles, 1950.

» Coopération et éducation. Bruxelles, 1953.

» Directives en vue de l'observation méthodique des élèves de l'école primaire. Liège, 1925.

» Aperçu général sur l'organisation de l'enseignement. Bruxelles, 1950.

NOUGIER H. L'enfant géographe. P.U.F. Paris, 1952.

O.M.E.P. Journée internationale—Decroly. Bruxelles, 1953.

ROUQUIE C. Méthode de lecture globale. Hachette, Paris, 1924.

SEGRS J.E. La psychologie de la lecture. De Nederlandsche Boekhandel, Anvers, 1939.

» La fonction de globalisation. Lamertin, Bruxelles, 1926.

» La psychologie de l'enfant normal et anormal d'après Decroly. Delachaux et Niestlé, 1948.

» La perception visuelle et la fonction de globalisation chez les enfants. Lamertin, Bruxelles, 1926.

VAN THOFF H. Tests affectifs. Lamertin, Bruxelles, 1935.

- VERNIERS L. Le milieu local au service de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation esthétique. Lamertin, Bruxelles, 1936.
- » L'enseignement de l'histoire à l'école primaire et à l'école normale. Lamertin, Bruxelles, 1933.
- ZZAZZO R. etc. L'apprentissage de la lecture et ses troubles. P.U.F. Paris, 1952.

### LA METHODE DE TRAVAIL LIBRE PAR GROUPES

- ANSELME F.—D'HAESE J. Pour enseigner mieux. La Procure, Bruxelles, 1954.
- B.I.E. Le travail par équipes. Genève, 1936.
- CHATELAIN F.M. Le travail par groupes. Conférence de l'école des parents, no 9, Paris, 1950.
- CHEVALLAZ G. A propos du travail en équipes. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Payot, Lausanne, 1948.
- COUSINET R. L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle. Presses d'Ile de France, Paris, 1950.
- » La vie sociale des enfants. Scarabée, Paris, 1950.
- » Une méthode de travail libre par groupes. 2e éd. Cerf, Paris, 1949.
- » Les premières manifestations de la vie sociale chez les enfants. Journal de Psychologie, Paris, 1940.
- » L'enseignement de la grammaire. Cahiers de Pédagogie expérimentale, no 8, Delachaux et Niestlé, 1952.
- DOTTRENS R. La méthode de travail libre par groupes pour les enfants de 9 à 12 ans. Educateur, no 16, 1929.
- FAU R. Les groupes d'enfants et d'adolescents. P.U.F. Paris, 1952.
- JOHANNOT H. L'individu et le groupe. Delachaux et Niestlé, 1953.
- LUSTENBERGER W. (trad. Constantin A.) Le travail scolaire par groupes. Delachaux et Niestlé, 1953.
- MORY F. Enseignement individuel et travail par équipes. Bourrelrier, Paris, 1950.
- PIAGET J. Remarques psychologiques sur le travail par groupes. B.I.E. Genève, 1936.
- VINCENDON. La méthode libre de travail par groupes. Université de Lyon (s.d.).
- ULDRY R. Le travail par équipes à l'école. Cahiers de Pédagogie expérimentale, no 7, Delachaux et Niestlé, 1952.

### LA METHODE DE TRAVAIL INDIVIDUALISE

- ANTIPOFF H.—COMAS R. Recherches sur l'écriture des écoliers. Educateur, no 23, 1929.

- BALMER F.A. Les classes dites faibles. Delachaux et Niestlé, 1925.
- BEGUIN M. Le travail individualisé à l'école. Cahiers de Péd. expérimentale, no 7, Delachaux et Niestlé, 1952.
- BOUCHET H. L'individualisation de l'enseignement, P.U.F. Paris, 1948.
- BOUGLE C. La prolongation de la scolarité. 2e éd. Bourrelier, Paris, 1938.
- CALLEWAERT H. L'écriture rationnelle. Office de Publicité. Bruxelles, 1942.
- CLAPAREDE E. L'école sur mesure. Delachaux et Niestlé, 1953.
- DE CRAECKER R. Les enfants intellectuellement doués. P.U.F. Paris, 1951.
- DESCHAMPS J. L'auto-éducation à l'école. Lamartin, Bruxelles, 1924.
- DOTTRENS R. L'enseignement individualisé. 3e éd., Delachaux et Niestlé, 1954.
- » L'enseignement de l'écriture-nouvelles méthodes. Delachaux et Niestlé, 1931.
  - » Cette écriture script. éd. du Journal de Carouge. Genève, 1951.
  - » - KUHN E. De l'écriture script à l'écriture liée. 2e éd. Delachaux et Niestlé, 1952.
  - » - Un laboratoire de Péd. expérimentale. Cahiers de Péd. expérimentale, no 10, Delachaux et Niestlé, 1953.
  - » - MARGAIRAZ E. L'apprentissage de la lecture par la méthode globale. 4e éd. Delachaux et Niestlé, 1951.
  - » La pédagogie expérimentale et l'enseignement de la langue maternelle. Cahier, no 1, Delachaux et Niestlé, 1946.
  - » - MASSARENTI D. Vocabulaire fondamental du français. Cahier no 4, Delachaux et Niestlé, 1946.
  - » La pédagogie expérimentale et les plans d'études. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse. Lausanne, 1943.
  - » et autres : Etudes de pédagogie expérimentale. Cahiers no 11, Delachaux et Niestlé, 1954.
  - » L'individualisation du travail à l'école primaire. Educateur, no 4, 1930
- GASCARD. Comparaison de la lecture par la méthode phonétique et par la méthode globale. Educateur, no 28, 1952.
- GUISEN A. Le plan de Dalton. Office de Publicité, Bruxelles, 1930.
- JADOULE A. Le laboratoire pédagogique au travail. Scarabée, Paris, 1951.
- LECERF A.—MIALARET G. L'écriture et la connaissance des enfants. Bourrelier, Paris, 1951.
- LEOPOLD M. L'éducation manuelle. 3e éd., Bourrelier, Paris, 1952.
- MAWET L. Lecture globale à l'école populaire. Braine—l'Alleud, Belgique, 1940.
- MEZEIX P. Les enfants inadaptés et l'école primaire. Cahiers de pédagogie moderne. Bourrelier, Paris, 1952.
- » et autres. Méthodes de lecture. Bourrelier, Paris, 1952.
- POIGNON M. L'écriture script. 7e éd., C.E.M.E.A. Paris, 1953.

- PRUDHOMMEAU M. L'enfance anormale. P.U.F. Paris, 1949.
- ROLLER S. Les enseignements d'une dictée. Cahier, no 5, Delachaux et Niestlé, 1947.
- » Le français élémentaire. Educateur, no 4, 1955.
  - » Contribution à l'élaboration expérimentale des programmes de l'école primaire : la conjugaison française, «Enfance», no 2, 1954.
- SIMON J. Psychopédagogie de l'Orthographe. P.U.F. Paris, 1954.
- SMITS—JENART A.M. Le système pédagogique de Winnetka. Lamertin, Bruxelles, 1934.
- THOMET M. Le film au service de la première éducation. 3e éd., Bourrellet, Paris, 1952.

### LA REFORME EN GRECE

- PALAIOLOGOU G. La concentration des matières à l'école primaire. Athènes, 1940.
- SOURLAS E. Le nouveau programme et la concentration des matières. Athènes, 1935.
- XIROTIRIS E. La lecture et l'écriture par la méthode globale. Athènes, 1940.
- » La lecture aux degrés supérieurs. Iraklion, Grèce, 1950.
  - » Problèmes d'éducation des enfants. Athènes, 1947.
  - » L'utilisation du milieu géographique. (trad. Barker M.). Athènes, 1948.
  - » Bulletin individuel des enfants. Athènes, 1948.
  - » Freud, Adler, Jung et l'éducation des enfants. Iraklion, Grèce, 1951.
  - » Le principe de l'intérêt dans la pratique. Athènes, 1948.
  - » L'organisation des écoles modèles en Grèce. Iraklion, Grèce, 1952.





## TABLE ANALYTIQUE DES MATIERES

|                    |   |
|--------------------|---|
| AVANT-PROPOS ..... | 5 |
| INTRODUCTION ..... | 7 |

Les conditions actuelles de la vie personnelle et sociale. - La situation de l'homme face à la technique moderne.— L'apport des sciences humaines dans le point de vue éducatif.—Critique de l'éducation traditionnelle au point de vue biologique, psychologique, sociologique.— L'éducation fondée sur ces sciences; sa gestation dans le développement de l'éducation nouvelle.— L'éducation nouvelle à travers les écoles expérimentales.

### *PREMIERE PARTIE*

#### CHAPITRE I

|                                                   |    |
|---------------------------------------------------|----|
| LE PROBLEME DE L'EDUCATION DANS LA DEMOCRATIE ... | 35 |
|---------------------------------------------------|----|

Aperçu historique de l'évolution pédagogique. Le but actuel de l'éducation : idéal démocratique.—L'éducation actuelle : libérale et scientifique.— Son but : le développement de la personnalité au service de la communauté.

#### CHAPITRE II

|                                                            |    |
|------------------------------------------------------------|----|
| L'EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE COMME MOYEN DE PROGRES ..... | 50 |
|------------------------------------------------------------|----|

La pédagogie empirique et la pédagogie scientifique.— Psychologie expérimentale, pédagogie expérimentale, didactique expérimentale.— Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale? Ses méthodes et ses techniques.

|                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1) L'observation .....                                                                                           | 58 |
| Principes fondamentaux de l'observation.— Occasions d'observation.— Dossiers scolaires ou bulletins individuels. |    |

- 2) L'expérimentation ..... 61  
 Nécessités et conditions de l'expérimentation.  
 a) *Le contrôle du rendement* : La méthode des tests. Leur valeur et leur application en pédagogie.  
 b) *L'expérimentation didactique* : Sa raison d'être.— Le difficile passage aux méthodes nouvelles.— Conditions nécessaires.— Les domaines d'application.

## CHAPITRE III

## LES ECOLES EXPERIMENTALES A TRAVERS LE MONDE .... 75

*Aperçu historique*

Basedow, Pestalozzi, Froebel, etc.

Les essais dans les écoles privées :

En Angleterre : Abbotsholme, Bedales.

En France : L'école des Roches.

En Allemagne : Les Landerziehungsheimeine, l'école de l'Odenwald, de Wiekersdorf.

Les essais dans les écoles officielles :

En France : la méthode par groupes, les coopératives, les classes nouvelles.

En Allemagne : L'Arbeitsschule, les communautés scolaires libres de Hambourg, le plan de Iéna.

En Autriche : La réforme scolaire de la République autrichienne.

En Italie : L'école serena, le système Montessori.

En Suisse et en Belgique.— En Amérique : la pédagogie de Dewey, le project-method, le Dalton plan, le système de Winnetka.

Ecoles nouvelles et écoles expérimentales. Leurs points communs et leurs différences.

## DEUXIEME PARTIE

## LA METHODE DECROLY

- I. *Introduction* ..... 97  
 Structure de l'école primaire belge.— Finalité de l'enseignement primaire.— Le plan d'études.
- II. *Fondements scientifiques de la méthode Decroly* ..... 99  
 Sa base biologique.— La base psychologique.— Principes éducatifs de la méthode.
- III. *L'application pratique du système Decroly*
- A. *Les écoles de Tubize (Renard-Clabecq)* ..... 109
- Introduction*
1. *Ecole du Renard* ..... 112

Situation de l'école.—Aménagement et organisation.—Traits caractéristiques de l'enseignement au premier degré. Exploitation d'un centre d'intérêt.—Remarques.—L'enseignement aux 2e et 3e degrés.—Un centre d'intérêt : «La lutte contre les intempéries».—La leçon de l'histoire.

La «vie» de l'école.—Education sociale et morale.—Coopérative scolaire.—Ecole et famille.

2. *Ecole de Clabecq* ..... 136

Caractères de l'école.—Le milieu social.—Organisation du travail.—Degré inférieur : un centre d'intérêt.—Degré moyen.—Degré supérieur : Un centre : «Le travail». Développement du centre.—L'esprit du travail réalisé.—

L'éducation sociale et morale.—Une coopérative scolaire.—L'entraide dans la pratique.

3. *Un service psycho-pédagogique de Tubize* ..... 153

Un laboratoire pédagogique dirigé par un maître.—Son organisation, sa fonction, ses résultats.—Pratique des tests, dossiers individuels.

B. *Traits communs d'enseignement de deux écoles* ..... 159

Les étapes de l'activité mentale : Observation.—Association.—Expression (concrète-abstraite).—Le principe de globalisation.—Autres principes d'enseignement et d'éducation : Activité personnelle, intérêt, jeux éducatifs, liberté, éducation sociale, etc.

C. *Caractères spéciaux :* ..... 164

Centres d'intérêt et étude du milieu.

L'organisation de la «vie» scolaire.

La personnalité du maître

IV. *Examen critique* ..... 166

A. *Avantages de la méthode* .....

B. *Points faibles* .....

## LA METHODE DE TRAVAIL LIBRE PAR GROUPES

I. *Les bases théoriques de la méthode* ..... 177

Historique.—La base philosophique et sociologique de la méthode.—Sa base psychologique.—Son utilité pédagogique.

II. *La méthode dans la pratique* ..... 180

Essais en Amérique et en Europe.—La méthode de Cousinet en application : organisation du travail, règles pratiques, activités de création et activités de connaissances, le rôle du maître.—L'école de la «Source».—Situation et organisation de l'école.—Vue d'ensemble du travail de l'école : l'esprit de la méthode aux degrés inférieur et moyen (centres d'intérêt, techniques des fiches) ; l'enseignement de la grammaire.—Le travail en

6<sup>e</sup> année : le travail par groupes (Sciences naturelles, Géographie, Histoire, — Calcul) ; résultats généraux.

|                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| III. <i>Autres activités de l'école</i> .....                                                                                           | 204 |
| — Activités manuelles, jardin scolaire, organisation familiale.—Ecole et famille, étude de l'enfant, collaboration du corps enseignant. |     |
| IV. <i>Examen critique</i> : .....                                                                                                      | 206 |
| A. Les vertus de la méthode.                                                                                                            |     |
| B. Les points faibles.                                                                                                                  |     |

## LA METHODE INDIVIDUALISEE

|                                                                                                                                                                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| I. <i>Les origines de la méthode</i> : .....                                                                                                                                                                                                                         | 212 |
| Méthode Montessori ; l'auto—éducation de Deschamps ; le Dalton Plan ; le système de Winnetka ; Froebel, Freinet, Decroly, Descoedres, Bouchet ; la méthode de Dottrens.                                                                                              |     |
| II. <i>Les fondements scientifiques de la méthode</i> .....                                                                                                                                                                                                          | 218 |
| Sa base psychologique ; sa valeur pédagogique ; l'école «sur mesure».—                                                                                                                                                                                               |     |
| III. <i>La méthode en application—l'école expérimentale du Mail</i> .....                                                                                                                                                                                            | 226 |
| Un peu d'histoire ; caractères de l'école du Mail : (Situation, aménagement, organisation).                                                                                                                                                                          |     |
| Organisation du travail ; le problème du plan d'études ; le problème méthodologique : la langue maternelle, la méthode globale, la question de l'écriture, l'enseignement individualisé : son organisation pratique ; le problème du contrôle du rendement scolaire. |     |
| IV. <i>Autres activités éducatives de l'école</i> .....                                                                                                                                                                                                              | 244 |
| La vie scolaire ; l'éducation morale, sociale, physique, esthétique ; matériel didactique moderne : la radio scolaire, le film didactique.—Etude de l'élève : Inspection médicale, dossier individuel, tests ; Ecole et famille ; le rôle du maître.                 |     |
| V. <i>Un laboratoire de pédagogie expérimentale</i> .....                                                                                                                                                                                                            | 248 |
| Son but et son organisation ; ses enquêtes ; sa contribution.                                                                                                                                                                                                        |     |
| VI. <i>Examen critique de la méthode</i> .....                                                                                                                                                                                                                       | 251 |
| Ses avantages ; ses faiblesses.                                                                                                                                                                                                                                      |     |

## UNE SOLUTION VALABLE POUR LA GRECE LA REFORME DES ECOLES MODELES

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Généralités .....                                                          | 257 |
| L'école primaire en Grèce ; écoles d'application, expérimentales, modèles. |     |
| Un essai personnel .....                                                   | 259 |
| Une école modèle dans l'île de Crète.— Organisation générale de l'école.—  |     |



1. Programme.—Horaire.— 2. Les méthodes d'enseignement: la concentration des matières; la question de la lecture; méthodologie des autres leçons.—Principes de notre travail: observation, intérêt, activité.—Quelques réalisations: matériel didactique, musée scolaire, bibliothèques scolaires, l'organisation d'un atelier.— 3. Organisation du milieu scolaire: Esprit communautaire, notes scolaires, groupes d'enfants. Ecole et famille.— Résultats de notre essai.

|                                             |     |
|---------------------------------------------|-----|
| CE QUE DOIT ETRE UNE ECOLE EXPERIMENTALE... | 272 |
| CONCLUSION .....                            | 280 |
| BIBLIOGRAPHIE .....                         | 283 |
| TABLE DES MATIERES .....                    | 295 |















